



**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELEUZA FRANCO DA SILVA ALMEIDA

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO
CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL**

**INHUMAS-GO
2023**

ELEUZA FRANCO DA SILVA ALMEIDA

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO
CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo.

**INHUMAS-GO
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

A447f

ALMEIDA, Eleuza Franco da Silva

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL. Eleuza Franco da Silva Almeida. – Inhumas: FacMais, 2023.

117 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

“Orientação: Dra. Daniella Couto Lôbo”.

1. Formação de Professores; 2. Curso de Pedagogia; 3. Identidade do Professor; 4. Educação; 5. BNC - Formação. I. Título.

CDU: 37

ELEUZA FRANCO DA SILVA ALMEIDA

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada em 30 de Junho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 DANIELLA COUTO LOBO
Data: 19/07/2023 19:09:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Daniella Couto Lôbo
Presidente da Banca Faculdade de
Inhumas- FacMais

Documento assinado digitalmente
 MARIA LUIZA GOMES VASCONCELOS
Data: 19/07/2023 19:59:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Maria Luiza Gomes Vasconcelos
Membro Convidado Interno
Faculdade de Inhumas – FacMais

Documento assinado digitalmente
 MARIA LUZIA DA SILVA SANTANA
Data: 19/07/2023 19:15:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Luzia da Silva Santana
Membro Convidado Externo
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente autor e consumidor da minha fé, a minha família que entenderam os momentos de ausência e me apoiaram na minha jornada em busca do conhecimento.

À minha orientadora Dra Daniella Couto Lôbo, que me acompanhou neste percurso com zelo sabedoria e incentivo nos muitos momentos no decorrer desta caminhada.

Aos professores da Faculdade de Inhumas que nos direcionou rumo a conquista dos nossos objetivos.

Aos colegas de estudo pela oportunidade da convivência e troca de experiências enriquecedoras.

À Faculdade de Inhumas que abriu as portas e oportunizou-me realizar esta formação.

ALMEIDA, Eleuza Franco da Silva. **A Formação Inicial de Professores: uma análise do curso de Pedagogia no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2023.

RESUMO

A presente dissertação encontra-se inserida na linha de pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (Stricto Sensu), da Faculdade de Inhumas – FacMais. Esta tem por objeto de estudo o tema: A Formação Inicial de Professores: Uma Análise do Curso de Pedagogia no Brasil. Ao construir o trabalho explicita-se uma reflexão sobre os momentos que foram fundamentais, para tanto fizemos uma contextualização histórica sobre o surgimento do curso de pedagogia no Brasil políticas públicas controladas pelo Estado na formação de docentes durante a modernidade, buscando apresentar o cenário político, e influências econômicas de organismos internacionais durante a construção, e a afirmação da profissão e atividade curricular até os dias mais atuais. Ao tratar nesse texto sobre formação de professores, esta pesquisa fundamenta-se em Leis e Diretrizes que orientam a educação brasileira, e também estudo de teóricos da área que darão sustentação à pesquisa, que defende a formação de professores proveniente em base teórica sólida e consciente para subsidiar o processo educativo, dos quais citaremos: Brzezinski (2012), Freitas (2007), Gatti (2008), Libâneo (2007), Saviani (2020a, 2020b). O objetivo desta pesquisa é analisar as inconsistências que se apresentam na formação de professores do curso de licenciatura em pedagogia no Brasil, investigar os aspectos que delineiam as concepções educacionais pautadas nesta formação, conhecer os contextos e os parâmetros legais proposto pelas políticas públicas controladas pelo estado para formação docente. Buscamos elucidar a proposta da formação do docente/pedagogo, por entender que ainda não existe uma clareza em relação à identidade do pedagogo, isso pode ser confirmado por documentos oficiais de algumas entidades representativas que priorizam à docência como base de formação e outras priorizam o pedagogo como cientista da educação. Verifica-se que muitos são os aspectos ligados à docência na educação básica e a formação para o trabalho, portanto, este estudo propõe metodologias estudo para concernimento dos resultados pretendidos, com base em estudos teóricos, pesquisa documental e bibliográfica. discutindo os aspectos que recorrem a repensar a formação inicial e continuada dos professores, visualizando se há uma formação humanista que considere o professor agente de transformação da sociedade, buscando não só o desenvolvimento e enriquecimento de competências, mas principalmente uma mudança significativa na formação da identidade profissional dos que se dedicam ao ofício de ser professor, compreendendo os processos conceitos legislações e diretrizes que norteiam a proposta curricular do curso de pedagogia.

Palavras-chave: Formação de Professores. Curso de Pedagogia. Identidade do Professor. Educação. BNC-Formação.

ALMEIDA, Eleuza Franco da Silva. **Initial Teacher Training: an analysis of the Pedagogy Course in Brazil.** Dissertation (Master in Education) – Faculty of Inhumas – FACMAIS, 2023.

ABSTRACT

This dissertation is inserted in the line of research Education, Institutions and Educational Policies (EIPE), of the Graduate Program in Education (Stricto Sensu), of Faculdade de Inhumas – FacMais. This research has as object of study the theme: The Initial Formation of Teachers: an Analysis of the Pedagogy Course in Brazil. When building the work, a reflection on the moments that were fundamental is made explicit, for which we made a historical contextualization about the emergence of the pedagogy course in Brazil public policies controlled by the State in the training of teachers during modernity, seeking to present the political scenario, and economic influences of international organizations during the construction, and the affirmation of the profession and curricular activity until the present day. When dealing with this text on teacher training, this research is based on Laws and Guidelines that guide Brazilian education, and also on the study of theorists in the area who will support the research, which defends teacher training based on a solid and conscious theoretical basis to support the educational process, of which we will cite: Brzezinski (2012), Freitas (2007), Gatti (2008), Libâneo (2007), Saviani (2020a, 2020b). The objective of this research is to analyze the inconsistencies that appear in the training of teachers of the pedagogy degree course in Brazil, to investigate the aspects that outline the educational concepts guided in this training, to know the contexts and legal parameters proposed by public policies controlled by the state for teacher training. We seek to elucidate the proposal for teacher/pedagogue training, understanding that there is still no clarity regarding the identity of the pedagogue, this can be confirmed by official documents from some representative entities that prioritize teaching as the basis of training and others prioritize the pedagogue as an education scientist. It appears that there are many aspects related to teaching in basic education and training for work, therefore, this study proposes study methodologies for the concern of the intended results, based on theoretical studies, documental and bibliographical research. discussing the aspects that resort to rethinking the initial and continuing education of teachers, seeing if there is a humanist education that considers the teacher as an agent of transformation of society, seeking not only the development and enrichment of skills, but mainly a significant change in the formation of the professional identity of those who dedicate themselves to the profession of being a teacher, understanding the processes, concepts, legislation and guidelines that guide the curricular proposal of the pedagogy course.

Keywords: Teacher Training. Pedagogy Course. Teacher Identity. Education. BNC-Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tabela de Organizações Organizadas Internacionais96

Organismo internacional	Ano de fundação	Sede	Número de membros
GBM	1946	Washington (EUA)	187
UNESCO	1946	Paris (França)	195
OCDE	1961	Paris (França)	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	- Associação Nacional dos Gestores da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ATD	- Análise Textual Discursiva
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNC	- Base Nacional Comum
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	- Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	- Comunidade Europeia
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
CFE	- Conselho Federal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COGRAD-ANDIFES	- Colégio de Pró-Reitores de Graduação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	- Educação à Distância
EIPE	- Educação, Instituições e Políticas Educacionais
EUA	- Estados Unidos da América
FFCL	- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNFi	- Faculdade Nacional de Filosofia
FORUMDIR	- Fórum de Diretores Universitários com as Instituições de Ensino das Universidades Públicas Brasileiras
FPEB	- Formação de Professores da Educação Básica
FUNDEB	- Fundo de Educação Básica e Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação Básica
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	- Fundo de Fortalecimento da Escola
GBM	- Grupo de Brasileiros no Mundo
IES	- Instituições de Ensino Superior

INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MEC-USAID	- Ministério da Educação e Cultura/United States Agency International for Development
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	- Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento
OEA	- Organização dos Estados Americanos
ONGs	- Organizações não-governamentais
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREAL	- Programa de Reforma Educacional na América Latina e no Caribe
PRONERA	- Programa de Educação para a Reforma Agrária
PRP	- Programa de Residência Pedagógica
SNFVPE	- Sistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação
TICs	- Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UDF	- Universidade do Distrito Federal
UDN	- União Democrática Nacional
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	17
1.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	17
1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA.....	26
1.3 CURSO DE PEDAGOGIA: IDENTIDADE E O CARÁTER PROFISSIONALIZANTE	33
CAPÍTULO 2 – O ESTADO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO GOVERNO POPULAR	44
2.1 ESTADO BRASILEIRO E A FORMAÇÃO DOCENTE PÓS-LEI N.º 9.394/1996	44
2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO DO ENSINO A DISTÂNCIA	60
2.3 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A IMPLEMENTAÇÃO DE NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	69
CAPÍTULO 3 – IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA E DO PEDAGOGO ..	79
3.1 AS INTERFERÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	79
3.2 AS IMPLICAÇÕES POLÍTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	83
3.3 OS DESAFIOS DO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104

INTRODUÇÃO

Esta dissertação encontra-se inserida na linha de pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (*Stricto Sensu*) da Faculdade de Inhumas – FacMais, que tem como tema “A formação inicial de professores: uma análise do curso de Pedagogia no Brasil”.

Ao tratarmos neste estudo sobre a identidade do pedagogo, buscamos identificar primeiramente a identidade pode ser entendida conforme Pooli e Ferreira (2017), como “uma forma de acolhimento, pertencimento, vinculação ou mesmo de relacionamento. É uma forma de ancorar nossas expectativas e angústias dando-lhe um porto seguro, mesmo que o mar da contemporaneidade esteja envolto em constantes tempestade”. A busca pela identidade profissional também está inserida neste sentimento de pertencer ser amparado dentro da profissão almejada, desta forma o tema proposto buscará identificar o conceito conferido para identidade proposta no curso de pedagogia ao profissional pedagogo. Neste sentido Hall 2006, afirma que:

[...]o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p.13).

Vale ressaltar que a idealização deste estudo foi motivada a priori por presenciar enquanto acadêmica do curso de pedagogia, e atuando profissionalmente na coordenação da educação básica, questões conferidas a identidade do pedagogo. Ao iniciar a formação *Stricto Sensu* os estudos por esta preconizados levaram-nos a confirmação que este tema seria de grande relevância para compreensão dos aspectos que delinearão o processo de formação dos professores no Brasil, na busca por conhecer sobre os contextos históricos do curso de pedagogia e as singularidades na formação do pedagogo. Buscamos então com esta pesquisa chegar a uma proposta de investigação passível de clareza para responder as questões que se apresentaram como objeto de estudo.

Justifica-se esta investigação mediante a pertinência acadêmica que o assunto propõe em investigar os contextos em que se dá a formação de professores

e como estes são relevantes na proposta de formar pedagogos em sua área de atuação, profissional e científica. No que se refere à consideração do contexto social e histórico de mudanças no campo da educação e formação de professores no Brasil, por compreender que esta, encontra-se em constantes alterações advindas das reestruturações curriculares formativas. Como evidência que tentaremos compreender as devidas alterações como necessárias no processo de definição de diretrizes para o ensino do curso. Entendemos que essas mudanças interferem também nas esferas da vida social, política e também educacional por meio do qual se denomina de democratização do ensino, uma vez que para se adequar a uma ordem mundial capitalista, as leis que regem a educação no Brasil, também são inseridas no conceito de políticas públicas educacionais voltadas para atender às demandas atuais dos processos de ensino aprendizagem.

Sabendo que a pedagogia tem uma relação inerente com práticas educativas de instrução e a conseqüente formação humana desde a sua constituição grega, romana, ou em nosso caso, na empreitada lusitana e jesuítica na pedagogia brásilica no Brasil (SAVIANI, 2020b). Provocadas, posteriormente, pela reforma pombalina, bem como as concepções no Império, mesmo que tardiamente, somente a partir do século XIX começam os primeiros modelos de formação de professores para suprir as demandas da organização e sistematização do ensino nacional. Desde a Lei das Escolas de Primeiras Letras (1817) e a responsabilidade das Províncias (1837) em relação a adotarem a criação das Escolas Normais como estratégia de formação de professores destaca-se, assim, que esse movimento foi se constituindo de diversas etapas e legislações na transição para a República entre normatizações que privilegiavam reformas do ensino primário, secundário e superior até a própria formação de universidades no Brasil. Dessa forma, levanta os questionamentos sobre onde entraria a perspectiva formativa para pedagogos no Brasil.

Neste sentido, esta pesquisa irá levantar dados para compreender as concepções educacionais no Brasil e a forma como este se expressa no curso de pedagogia, ao longo da história. Apresentaremos contextos relativos aos aspectos legais que fornecerão subsídios para exposição de dados e informações, que possibilitem investigar os princípios e orientações de legítimas, dentro do percurso histórico do curso de pedagogia, que inicia com a sua implementação, se estendendo até os dias atuais. Buscaremos neste sentido conhecer os contextos e

os parâmetros legais propostos pelas políticas públicas na formação docente; analisar o cenário político e as influências dos organismos internacionais na construção, afirmação da profissão e atividade curricular do curso de pedagogia; compreender como se relacionam os aspectos entre o estudo dos campos teórico e prático na proposta das diretrizes curriculares do curso.

Nos atemos em analisar o cenário político e as influências construção, afirmação da profissão e atividade curricular, devido à falta de clareza em relação à identidade do pedagogo, isso pode ser confirmado por documentos oficiais de algumas entidades representativas que priorizam à docência como base de formação e outras priorizam o pedagogo como cientista da educação. Na busca para encontrar resposta para esta problemática levantaremos as seguintes questões para serem investigadas. Quanto a problemática que envolve o curso de Pedagogia seria este: uma ciência, ou um curso de formação para o trabalho docente? Qual a identidade conferida ao profissional pedagogo?

Sabendo que um contexto histórico se formaliza por contradições, esta pesquisa faz um estudo metodológico conforme apontamentos de Tartuce (2006), a propõe uma abordagem qualitativa¹, fazendo uma análise do contexto histórico em que fatos ocorreram, confrontando-os com análise das ponderações aqui apontados para produzir uma nova realidade que seja passível de justificar as indagações que buscamos responder por meio desta pesquisa. A natureza da pesquisa é básica de caráter exploratório. Conforme Gil (2009), o método que pretendemos aplicar na busca dessa realidade almejada, será pesquisa bibliográfica de caráter documental.

O método de investigação foi baseado no exercício da Análise Textual Discursiva (ATD), para fazer análise dos textos e documentos que foram utilizados como fonte de pesquisa. Utilizamos a pesquisa bibliográfica para realizar o levantamento de teses e dissertações sobre o que já se produziu sobre o tema. Para realizar análises e interpretação dos dados da pesquisa adotamos um método, que permite a comprovação de hipóteses exercendo uma ponte entre a observação

¹ A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

empreendida pela pesquisadora e a teoria científica existente, a fim de explicar a realidade sobre o fenômeno estudado.

Iniciamos primeiramente a pesquisa fazendo análises dos documentos de Leis e Diretrizes orientam a educação brasileira, em seguida fizemos levantamento de dados informações e estudos teóricos sobre a o tema formação de professores em fontes bibliográficas como livros, artigos, teses, dissertações, sites etc. Após realizamos conferência entre a propositiva de leis, cenário histórico e político em que estas estão inseridas e analisamos as discussões teóricas sobre o tema para então direcionar a redação da escrita da pesquisa. Sendo assim, a pesquisa qualitativa mostrou-se adequada justamente por permitir interpretar o fenômeno no meio social, bem como reconhecer fatos sociais e de conhecimentos. Sabemos que os documentos são fontes de extrema importância para a pesquisa, visto que neles se encontram dados expressos sobre o objeto a ser pesquisado, revela questões e permite ao pesquisador maior robustez de informações. Utilizamos também a pesquisa documental por entender que traria grande contribuições uma vez que esta:

Tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007, p. 122-123).

Para aplicação da pesquisa nos valem da metodologia pautada no pensamento dialético, que se baseia na arte de dialogar partindo de ideais e conceitos diferentes para se chegar a um ponto de entendimento seguro a partir dos pensamentos percebidos, por entender que este seria importante para que pudéssemos propor uma investigação ultrapassando as barreiras do que mostra aparentemente, mas adentrando na essência do objeto, pois assim temos propriedade para identificar as contradições e compreender os fatos em sua totalidade, ultrapassando a esfera imediata da aparência de como se apresenta os fatos. Sobre a Dialética, Lakatos e Marconi (1991) dizem que:

A Dialética apresenta quatro leis fundamentais. A primeira delas é a Ação recíproca: Para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está 'acabada', encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro (LAKATOS E MARCONI 1991, p. 75).

Esperamos com esta consulta contribuir para uma melhor compreensão da situação atual do curso e as divergências enfrentadas na implementação de diretrizes. Parte-se da configuração da situação em que se situa o debate sobre as diretrizes, as mudanças que esse nível de ensino enfrenta hoje. Destacaremos a construção da docência como nível básico de sua formação, expondo os rumos indicados em vários momentos da história brasileira, sem perder de vista sua devida formação.

Ao tratar nesta dissertação sobre formação de professores esta pesquisa fundamentará em Leis e Diretrizes que orientam a educação brasileira, e também estudo de teóricos da área dos quais citaremos: Brzezinski (2012), Freitas (2007), Gatti (2008), Libâneo (2007), Saviani (2020a, 2020b), e outros que darão sustentação a pesquisa e que defendem a formação de professores proveniente em base teórica sólida e consciente para subsidiar o processo educativo, pois à medida que nos deparamos com novas ideias educacionais emergentes na sociedade atual, logo, a formação e a reflexão contínua é parte inerente à formação de professores na sociedade onde os conhecimentos e as aprendizagens se modificam rapidamente.

O que se percebe hoje é que no rol do sistema de políticas relacionadas à formação continuada de professores no Brasil, surgem as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica, aprovadas pela Resolução n.º 2/2015, com mudanças significativas no campo de sua abrangência em relação à Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP n.º 1/2002. No entanto, essa normativa foi retirada antes de sua implementação, pois as diretrizes e políticas educacionais permanecem instáveis e mudam em cada governo, que não tem tempo para trabalhar ou atingir seus objetivos. Já em 19 de dezembro de 2019, pela Portaria n.º 2.167, foram aprovadas as Novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum (BNC) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Esta pesquisa está dividida em três partes. No primeiro capítulo, abordaremos o tema: O Curso de Pedagogia no Brasil, apresenta-se o percurso histórico e social do Curso e os desafios progressivos em relação à sua constituição, qualidade e permanência. Dessa forma, aborda-se também a formação de professores no

período do Governo militar, as Reformas universitárias e a identidade do curso de pedagogia e seu caráter profissionalizante no ensino superior. No segundo capítulo, discutiremos sobre o estado e as políticas de formação continuada de professores no governo popular, destacando sobre o curso de pedagogia e a política nacional de professores da educação Básica, tanto quanto o curso de Pedagogia e a formação docente pós-Lei n.º 9.394/1996, além do cenário na formação docente na década de 1990. Por fim, no terceiro capítulo, falaremos sobre a identidade do curso de pedagogia e do pedagogo, fazendo abordagens as políticas de formação docente e o fortalecimento das agências internacionais, as implicações e os desafios atuais para a Formação de professores no Brasil.

A partir de uma reflexão sobre a necessidade formativa, esta pesquisa busca conhecer os contextos e os parâmetros legais proposto pelas políticas públicas controladas pelo estado para formação docente, analisar o cenário político e as influências dos organismos internacionais na construção, afirmação da profissão bem como o movimento de construção curricular no curso de pedagogia, sendo assim, este trabalho discute a prática da formação de professores da Educação e suas mudanças desde as primeiras medidas tomadas no Brasil em favor do processo de democratização e renovação da educação no país. Logo, discorre-se a partir do surgimento do curso de pedagogia no Brasil, o que se espera é que esta pesquisa acrescente novas discussões às demais reflexões existentes a fim de que os estudos que delineiam a formação de professores do curso de pedagogia discutam sobre a identidade do pedagogo e sua formação. Afirmo que este estudo não foi um processo imutável ele sofreu alterações ao longo de seu processo de estruturação, conforme novas fontes de estudos foram sendo apresentados como possibilidades para que se pudesse chegar à contemplação dos fatos a serem desvelados, ou quando observadas pela orientadora que fez o acompanhamento da dissertação na aplicação do estudo que direcionou esta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Este capítulo tem como proposta conhecer o processo de formação da formação e identidade do pedagogo no país, observando as mudanças elencadas a partir do Decreto-Lei n.º 1.190/1939, na estrutura curricular do curso ressaltando a diversificação na formação do pedagogo entre o bacharelado e a licenciatura. Apresentar também um recorte de início entre o início do fim do regime militar no país assim como pontos que se destacam na formação de professores nesse período de governo, evidenciando as mudanças ocorridas na estrutura curricular do curso de pedagogia, entre os anos posteriores ao Regime Militar e a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), e sua contextualização durante os anos 1980.

1.1 Breves Considerações Sobre o Curso de Pedagogia no Brasil

Na história da civilização ocidental, a pedagogia assumiu uma correlação direta com a educação, entendida como instrução e aprendizagem que formam um processo educativo nas sociedades humanas. De um lado, a pedagogia no Brasil nasce mediante a ligação teológica lusitana com a finalidade ética que guiava a atividade educativa. De outro modo, no sentido empírico inerente à educação imperial e republicana brasileira, inicialmente, para formação das elites, e posteriormente, de forma progressiva foi se constituindo um sistema de ensino oficial que atingisse à população (SAVIANI, 2009).

Iniciamos este resgate histórico baseando no pensamento pedagógico brasileiro de Brzezinski (2005), para salientar quanto a identidade do pedagogo estar ligada ao processo de constituição da profissão docente, assim como a instalação de escola pública no Brasil, é conectada ao processo de produção de uma profissionalização da profissão, que foi destacada como a base da formação profissional. Para HALL, (2003) a identidade é entendida:

De certa maneira, a identidade pode ser uma forma de acolhimento, pertencimento, vinculação ou mesmo de relacionamento. É uma forma de ancorar nossas expectativas e angústias dando-lhe um porto seguro, mesmo que o mar da contemporaneidade esteja envolto em constantes tempestades (HALL, 2003, p.14).

Nota-se, assim, que temos uma questão delicada relacionada com as bases de um programa nacional de formação docente no país, que seja capaz de possibilitar uma formação integral, necessária para fornecer educação formativa para as demandas pedagógicas de ensino-aprendizagem, inicialmente do docente, posteriormente, dos alunos, e assim da rede que se sucede desse processo educacional no país.

Foi com este pensamento sobre educação como desenvolvimento humano, na perspectiva formativa de professores, que no século XIX atentou-se para a necessidade de universalizar a instrução elementar, também carência de devida organização de um sistema de ensino na construção de Escolas Normais², de nível médio, para a formação de professores primários no Brasil, ocasionando assim surgimento de dois modelos de formação descritos por Saviani (2009).

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático (SAVIANI 2009, p. 148-149).

Os dois modelos são divergentes entre si no primeiro considera que a formação dos professores sucumbe ao conhecimento da disciplina que o professor irá atuar, enquanto a proposta do segundo está no fato de os professores só estaria preparado quando este estiver uma sólida preparação didático-pedagógica. O primeiro modelo predominou nas universidades, ao passo que o segundo, estava diretamente ligado à formação de professores, ou seja, primeiramente nas Escolas Normais nas Províncias, e depois, nas capitais, tornando-se numa referência onde eram enviadas as educadoras para que pleiteassem a formação docente.

No período republicano, o Brasil tem ainda os pilares administrativos norteados para Teoria Geral da Administração³ é também nesse período que acontecem os primeiros movimentos reformistas em prol da reforma educacional, liderada por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros.

² A primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, no ano de 1835. O Curso Normal criado em 1835 tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio).

³ A Teoria da Administração Científica iniciada por Frederick W. Taylor (1856-1915) fundamenta-se na aplicação de métodos da ciência positiva, racional e metódica aos problemas administrativos, a fim de alcançar a máxima produtividade.

Movimento este que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros⁴ da Educação Nova. O então denominado de Movimento da Escola Nova, foi liderado por Fernando Azevedo em 1932, motivado pela ação do governo em tomar iniciativas após a uma série de reivindicações de um grupo de intelectuais educadores, para a reestruturação de novos ideais de educação, no qual defendiam a necessidade de políticas educacionais que modernizassem a educação, em que a nova pedagogia fosse eficaz na formação de cidadãos adequados a um novo modelo de estrutura curricular.

Sendo assim, os estudiosos e professores participaram de movimentos sociais que apoiavam a criação de universidades no país. Azevedo *et al.* (2006) destaca o manifesto em relação luta da construção das universidades:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação. Ou na falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas escolares. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária (AZEVEDO *et al.* 2006, p. 135).

O Ministério da Educação (MEC) atendeu as reivindicações, então criou em 1934 as Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF). Com a instituição destas universidades, foram organizados e introduzidos o curso de pedagogia e as licenciaturas (Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia), no qual foram estendidos para todo o país, pela Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939. De acordo com esse Decreto-Lei, a entidade responsável pela organização da Faculdade Nacional de Filosofia, no qual tinha como finalidade preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal, além de preparar trabalhadores para exercícios de atividades técnicas intelectuais. Regida pela Lei n.º 1.190/1939, a Faculdade Nacional de Filosofia passava ser criada no âmbito da Reforma Francisco Campos durante o governo de Getúlio Vargas.

O curso de pedagogia atendeu às instruções de uma proposta universitária considerada exitosa (SILVA, 1999). Sua inclusão foi alcançada por dois importantes

⁴ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova almejava, como um dos pontos de partida, uma escola totalmente pública, que fosse essencialmente gratuita, mista, laica e obrigatória, em que se pudesse garantir uma educação comum para todos, colocando, assim, homens e mulheres frente a iguais possibilidades de aprendizagem.

propósitos: formar profissionais da Educação para trabalhar com a estrutura formal dos programas de ensino, com bacharelado, obtidos após três anos de estudos e docência no ensino superior e principalmente no ensino geral, além de mais, um ano letivo chamado de Didática.

[...] não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista. Essas tendências [...] a primeira quase que exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza, 'grosso modo', pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centralização inadequada nos fundamentos em si (isto é, na psicologia e não na educação; na filosofia e não na educação, e assim por diante). A segunda, por sua vez, é identificada com as habilitações, consideradas como especializações fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar (SILVA, 1999, p. 70).

A Faculdade Nacional de Filosofia ficou então organizada em quatro categorias, sendo estas: Filosofia, Ciências, Livros e Ensino e uma categoria especial de Didática. Foram previstas as disciplinas de Matemática, Filosofia, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogias. As seções foram compostas por diferentes disciplinas, com exceção de Pedagogia, que incluía o estudo da Didática. Aos licenciados em qualquer disciplina era atribuído um curso complementar de ensino no curso de Didática, assegurando-lhe assim a obtenção da licença para a formação de professor. Na aula de Didática, os graduados do bacharelado eram treinados para lecionar no ensino médio e no ensino geral. O bacharelado em Pedagogia, com duração de três anos, tinha como objetivo os cursos que focam os fundamentos da educação. No curso de Didática, em que se obtinha o grau de licenciado, eram lecionadas as disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos e Sociológicos da Educação, distribuídas ao longo de um ano letivo (SAVIANI, 2020b).

O bacharel em Pedagogia era formado para assumir cargos profissionais na área da educação, e o licenciado foi representado para instruir. Aparentemente houve uma discrepância entre os cursos de bacharelado e licenciatura, causando divisão, como se ambos não dependessem um do outro, e os cursos de Didática foram reduzidos na forma de ministrar aulas, essa é provavelmente a origem da dicotomia entre teoria e prática.

O surgimento do curso de pedagogia no país, foi palco de debates devido falta de argumentos suficientes que sustentassem a viabilidade da formação quanto aos conteúdos propostos que julgassem ser considerável para formalizar sua implementação como curso superior. Este foi, portanto, cenário que demarca o início da formação do pedagogo, um palco de dúvidas, incertezas, questionamentos, mas o problema substancial era a falta de identidade profissional do profissional formado como bacharel, pois o mercado de trabalho não contemplava de forma específica uma função para que este profissional pudesse atuar profissionalmente (SILVA, 2006, p. 50).

Desde a criação do curso de Pedagogia percebemos que houve uma carência de identidade, não conseguimos ver um aumento no campo de atuação desse especialista. Fica claro apenas que o licenciado estaria trabalhando em sala de aula e o bacharel era responsável por atividades técnicas, na Secretaria de Educação, as tarefas como testes (existentes desde o século XIX), coordenação pedagógica, organização burocrática do sistema de ensino, entre outras coisas. Isto pôde ser identificado na proposta que traz o currículo traz como disciplinas obrigatórias indicadas.

1º ano: Complementos da matemática, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação, psicologia educacional.

2º ano: Psicologia educacional, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar.

3º ano: Psicologia educacional, história da educação, administração escolar, educação comparada, filosofia da educação (SAVIANI, 2004, p. 169).

Esse currículo privilegia as diferenças entre conteúdo e método e entre teoria e prática. Segundo Iria Brzezinski (1996, p. 44): “o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades com conteúdo de base e superpunha-se o específico num curso à parte de didática da Pedagogia”. O centro dessa questão é obviamente complexo, e está relacionada com a necessidade de se estabelecer um programa nacional de formação de professores no país que possa fornecer a formação integral necessária para fornecer educação básica nacional. De acordo com Brzezinski (1996, p. 55): “o bacharel em pedagogia, com exceção da estrutura concorrente do estudo didático, é conhecido como o especialista acadêmico, embora nunca tenha sido descrito com precisão por suas funções”. A superação desses e de outros problemas é a base de várias medidas legais que foram implementadas.

Ao discutir a finalidade e a incerteza na função do pedagogo, Silva (2006, p. 64), afirma que não havia indicação de “referência sobre a sua destinação profissional, não se percebia, na época, as ocupações a serem preenchidas por este novo profissional”. Visto que ele, seguindo o modelo pedagógico-didático, tem uma formação própria para a docência mediante o devido preparo, contudo a incerteza de um sistema de ensino nacional no país ainda em curso traz um progresso e adequação inerentes ao momento histórico.

A incerteza sobre o papel do pedagogo contribui para o desenvolvimento da função, conforme descreve Brzezinski (1996, p. 46), “os cursos de Pedagogia foram ficando à margem no contexto de licenciaturas que já estavam listadas em outros cursos superiores, por serem considerados cursos de segundo nível”. No caso, ainda se afastando mais da formação bacharelesca das elites, e também das próprias faculdades nas universidades, que eram nomeadas de Filosofia, Ciências e Letras, assim, Educação como licenciatura ficou ao lado.

Portanto o Decreto-Lei n.º 1.190/1939, deixava explícito que após a conclusão do curso de didática, o profissional estaria certificado e habilitado para a aquisição de qualquer função do magistério normal das disciplinas com foco em pedagogia, dentro de um estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou instituições privadas, ou a ocupação de cargos ou funções de assistente de qualquer cadeira, destinadas ao ensino superior em pedagogia. Assim, o curso de pedagogia se firmava como um importante instrumento na formação de docentes no país. Segundo Ribeiro e Miranda (2013):

O currículo para o bacharelado tinha um mínimo fixado em sete matérias, cinco obrigatórias Psicologia da educação, Sociologia (geral, da educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar, e duas opcionais entre: História da Filosofia, Biologia, Estatísticas, Métodos e Técnicas de pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Seria conferido o diploma de licenciado ao aluno que cursasse Didática e Prática de Ensino (RIBEIRO e MIRANDA 2013, p. 2).

Porém percebe-se que formavam ao mesmo tempo o técnico em educação e o professor das disciplinas pedagógicas nos cursos de bacharelado licenciatura, ou seja, o curso de formação de professores acontecia em âmbitos específicos para formar bacharel e licenciado. Todo esse percurso de estruturação de currículo tem transições, por vezes tensas, que perpassam pela própria constituição do país na

transição do Império para a República, algo que, por si só, afeta a formação de professores quanto à educação nacional.

A pedagoga Viviane Ferreira (2012) destaca os quatro marcos legais que regem a pedagogia e os estudos no Brasil, ademais, o primeiro marco foi alcançado em 1939, quando o governo federal, com sede na cidade do Rio de Janeiro, promulgou a Lei n.º 1.190/1939 na qual constrói estudos de pedagogia organizando a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi). O segundo marco datado de 1962, confere pela promulgação do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 251/1962, que determina um novo currículo e nova proposta do período de duração do curso. O terceiro marco acontece no ano de 1969, pelo Parecer CFE n.º 2/1969, que também fixa um currículo mínimo e novo tempo de duração do curso. O quarto marco, segundo a autora, se dá por meio da Resolução CNE n.º 1, de 10 de abril de 2006, com a determinação das diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, sendo este marco trouxe uma nova proposta ao que se refere à formação de profissionais da educação.

Nota-se que a década de 1930 foi marcada por esforços significativos no campo da educação, entre os quais um trabalho desenvolvido pelas Instituições de Ensino, a partir da experiência do movimento de renovação do ensino, a Escola Nova. O autor menciona o papel das instituições de ensino para garantir que o curso de pedagogia fizesse parte da temática universitária antes mesmo de seus estudos. De acordo com Cruz (2008):

Ao ser criado, o curso visava preparar bacharéis em pedagogia para cargos técnicos em educação, o que, em sua opinião, era uma distorção do próprio conceito da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras FFCL, pois sua função seria formar um núcleo de pesquisa não profissional voltado para formação culturalmente específica, principalmente por meio de pesquisas históricas, filosóficas e sociológicas (CRUZ 2008, p. 36).

Com a criação do curso de pedagogia realizado pelo Instituto de Educação da USP, ministrados por Fernando de Azevedo, e Escola da Educação da UDF coordenado por Anísio Teixeira na década de 1930, trouxeram divergências entre a natureza da sua função formadora, uma vez que o bacharel continuou sendo formado para o exercício de cargos técnicos ocasionando no distanciamento do conceito teórico e filosófico que advinha da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL). Posteriormente foi criado um segundo currículo promulgado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 4.024/1961, Essa lei reflete,

além do pensamento educacional produzido nas décadas de 1940 e 1950, seus contextos sociais e políticos, pois este trouxe as marcas do cenário político, sinalizado por manifestações generalizadas pela democracia e pela liberdade contra o mandato do Estado Novo, porém estas manifestações terminaram com a intervenção Militar, que procurou coibir a crescente influência popular, expandindo fronteiras democráticas restritas. Destaca-se nesse período que o crescimento industrial e a urbanização exigiam treinamento e qualificação de pessoal, o que aumentava muito a necessidade social de aprendizado.

Como processo de redemocratização do país, no ano de 1946, uma nova Constituição no país foi promulgada. De acordo com o Art. 5º, inciso XV, alínea d, da Constituição Federal estabelecia como competência da União Legislar sobre as diretrizes e bases da educação. Segundo o Decreto-Lei n.º 9.092, de 1946, tentou-se alterar o programa 3+1 e a necessidade de 4 anos de formação em habilidades filosóficas, tanto para bacharel quanto para o licenciado. Os três primeiros anos dos cursos de magistério passaram a ser integrados em disciplinas obrigatórias e no quarto ano, disciplinas selecionadas e formação teórica e prática de Didática, ou seja, o curso de Didática foi substituído por seções do currículo, no qual foi voltado para discussões educativas. Não obstante os cursos serem distintos, as licenciaturas destinam-se a quem opta apenas pelas disciplinas eletivas no quarto ano, bem como o licenciamento para quem optou por um programa completo incluindo a formação docente.

Observa-se que neste contexto no ano de 1946, uma comissão de professores foi nomeada pelo então Ministro da Educação para propor um projeto geral de reforma da educação nacional, que apresentou um projeto à Câmara Federal em 1948, gerando uma longa disputa de 13 anos até o ano de 1961, em que foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Princípios da Educação Brasileira. Liderada por Lourenço Filho, no ano de 1959 foi publicado um novo manifesto, assinado por 189 acadêmicos, professores e alunos, também escrito por Fernando de Azevedo em defesa das escolas públicas. A primeira LDB, que foi aprovada pelo governo em 1961, segundo Romanelli (1978, p. 23) parecia “atender às demandas do setor público”.

O Parecer do CFE n.º 251/1962 fixa um currículo mínimo do curso de bacharelado em pedagogia, composto por sete disciplinas, no qual foram incitadas pelo CFE e mais duas de escolha da própria instituição. Já o curso de licenciatura foi

homologado o Parecer CFE n.º 292/1962, legislando sobre a formação pedagógica que seria composta por três matérias apontadas pelo CFE. Mantinha-se, portanto, a bilateralidade do bacharelado na mesma lógica a licenciatura na formação em pedagogia. O curso pedagógico permaneceu na mesma lógica organizacional de sua fundação, mantendo o esquema 3+1, imerso nas exigências do contexto social da época.

Brzezinski *et al.* (2006) ressaltam o período entre os anos de 1960 a 1964, como sendo um tempo que se destacou pela formação técnica inclusive na educação, sendo assim cabal para o setor econômico. Neste contexto político buscando atender ao setor econômico, buscou-se a transformação do homem comum em qualificado para atender aos requisitos do capitalismo, assinalado pela distribuição das atividades.

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados, mediante 'rações' de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento, uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos (BRZEZINSKI, 1996, p. 59).

Segundo a autora citada, as licenciaturas continuaram formando técnicos e professores para as escolas comuns, tornaram-se tanto objeto de controvérsias sobre a formação de professores primários, quanto objeto de críticas sobre sua natureza e função. A discussão sobre o ensino superior para professores do ensino básico, a formação de técnicos de pós-graduação e a formação de professores do ensino secundário, preferencialmente aconteceria no âmbito de cursos de outras seções da Faculdade de Filosofia, não teria relação com as matérias relacionadas aos cursos de graduação, pós-graduação e formação de professores, no qual agravaram os problemas de identidade do curso de pedagogia mediante a Faculdade de Filosofia. Diante dessa controvérsia, o curso de Pedagogia se tornou discutível a ponto de a ideia de seu desaparecimento ter o apoio de educadores e legisladores (BRZEZINSKI, 1996). No entanto, como dito anteriormente, a Escola Normal desempenhou seu papel na formação de professores primários, e na transição para o curso superior em pedagogia no Brasil, e dessa forma, tornou-se num projeto educacional ambicioso onde o marco legal do curso de pedagogia buscou considerar a evolução das Faculdades de Educação assim como as alterações curriculares na República (SAVIANI, 2020b).

No decorrer do t3pico, foram contextualizados a partir do processo da forma33o e identidade do pedagogo no pa3s, no qual foram apresentadas mudan3as proporcionadas a partir do Decreto-Lei n.º 1.190/1939, no cen3rio de mudan3as devido ao processo de profissionaliza33o da profiss3o ao longo dos anos, sincronicamente, de acordo com as reivindica33es normativas feitas a partir do Decreto, a progressiva mudan3a na estrutura curricular do curso foi um dos t3picos abordados, com finalidade de buscar uma diversifica33o na forma33o do pedagogo entre o bacharelado e a licenciatura. Sendo assim, foram apresentadas as diretrizes recorrentes ap3s a promulga33o do decreto, dentro do contexto pol3tico, e econ3mico em que o pa3s se encontrava. No pr3ximo t3pico abordaremos a forma33o de docentes no per3odo em que o Governo Militar se encontrava no poder.

1.2 A Forma33o de Professores no Contexto da Reforma Universit3ria

Ampliando as discuss3es feitas no t3pico anterior, que transita com certa frequ3ncia entre a normatiza33o legal e os interesses do Estado, o Segundo Regime Jur3dico do Conselho de Ensino, do CFE de 1962, estabeleceu o curr3culo m3nimo e a dura33o do curr3culo, refere-se ao bacharelado.

Em 12 de fevereiro de 1962 foi instaurado o CFE e em setembro, deste mesmo ano, o conselho deliberou o Plano Nacional de Educa33o (PNE) para o per3odo de 1962 at3 1970. O plano tinha como foco, conforme Romanelli (1996, p. 194), a escolaridade de: “100% da popula33o com a faixa et3ria de 7 at3 14 anos, no ensino prim3rio e nas duas primeiras s3ries; 50% de adolescentes de 13 a 15 anos, nas duas 3ltimas s3ries do secund3rio; e 30% dos jovens entre 15 at3 18 anos nas s3ries colegiais”. Somente o ensino superior conseguiu atingir o que era calculado. Na opini3o da autora, entende-se que o plano foi quase um 3xito. N3o o foi, no entanto, com rela33o a produtividade interna do sistema, pois significativa parcela da popula33o, que deveria estar no gin3sio, permanecia, ainda, no ensino fundamental. Em suma, a LDB de 1961 e o PNE n3o poderiam resolver o obst3culo da democratiza33o de ensino.

A aprova33o desta lei oportuniza a sociedade brasileira organizar seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal, conforme o que era reivindicado no momento, em termos de desenvolvimento do pa3s. Mas as heran3as, tanto culturais

quanto de atuação política, foram fortes o suficiente para impedir que se criasse o sistema de que se carecia.

Mesmo com um período de intensa movimentação de vários grupos de interesse presentes na sociedade brasileira, durante os treze anos entre a proposição do primeiro projeto de lei apresentado à Câmara Federal em 1948 até sua discussão e promulgação em 1961, o que predominou foram os interesses das minorias responsáveis pelo movimento militar de 1964, e os da burguesia internacional, que iriam determinar o texto legal e os efeitos práticos sobre a ordenação da educação brasileira das Leis n.º 5.540, de 1968, e n.º 5.692, de 1971. Os interesses de minorias marcaram os textos das leis, o que ficou nítido nos grupos de trabalho compostos pelo governo para elaborar os projetos, e na ação do Congresso Nacional de os aprovar rapidamente.

Cabe ressaltar a fragilidade do Curso de Pedagogia, no qual aponta uma discrepância entre a sua introdução e conclusão, diante da grade curricular, por falta de conteúdo adequado. Apesar disso, o Curso de Docência continuou dividido entre bacharéis e licenciados, profissionais formados para atuar como acadêmicos ou especialistas em educação ou diretor de ensino ou especialistas não docentes na área de educação, além dos cursos de magistério, Curso Normal. Segue a transcrição de parte do Parecer CFE n.º 251/1962 confirma a polêmica em torno do estudo:

Portanto, não há dúvida de que o sistema atual representa o nível mais alto de ambição nas condições atuais: formação de professores do ensino médio e, conseqüentemente, ensino superior, nos níveis inferiores, para professores desses cursos e especialistas designados para funções não docentes na área da educação. Para a maior parte da região brasileira, além dos eventos imprevisíveis, ainda serão necessários vários anos para a implementação plena desse programa. Nas regiões mais desenvolvidas, porém, é improvável que isso seja alcançado – e começou a passar – talvez até 1970. À medida que isso acontece, a adaptação do diretor da escola atingirá os níveis após o ensino médio, desaparecendo gradativamente das disciplinas normais e, com elas, a imagem dos professores certos. Ao mesmo tempo, a formação do pedagogo será transferida para um curso de pós-graduação, programa aberto a bacharéis e graduados de qualquer formação que se voltem para a área da educação. O curso de ensino precisará ser redefinido; e tudo nos leva a crer que servirá de base para as primeiras provas do ensino superior para professores do ensino básico (BRASIL, 1962, n. p.).

Nesse mesmo ano, o CFE publicou, sob apoio financeiro do Conselheiro Valnir Chagas, a Visão n.º 292, de 14 de novembro de 1962, que estabelecia o currículo para esses graus. De acordo com esta visão, o programa de bacharelado

de três anos e o Curso de Didática de um ano para licenciamento não são mais válidos. Os graus de bacharel e licenças podem ser obtidos simultaneamente, estudando cursos gerais. Nesse contexto, dois grupos de disciplinas formam uma licenciatura, um referente ao campo teórico dos futuros profissionais (História, Matemática, Literatura etc.) e o outro, comum a todos, referente ao campo do ensino. Essa visão, endossada por Valnir Chagas, está em consonância com a Resolução do CFE, que foi aprovada pela LDB n.º 4.024/1961, para vigorar a partir de 1963.

Estas movimentações em torno de alterar o currículo acontece em um período em que se busca novas necessidades de atendimento ao setor econômico ao que se refere a mão de obra qualificada. Sobre isto Silva (1999, p. 61) diz que: “o estabelecimento de indústrias de base⁵ gerou uma série e variedade de novos empregos”. Mas uma oferta de emprego não significava emprego, pois havia necessidade de qualificação para se encaixar ao trabalho de cada nível e ramo de trabalho. Portanto, a educação tornou-se a única maneira disponível para conquistar cargos em empresas e indústrias. Nesse contexto os cursos de formação de professores por meio do Parecer n.º 292/1962 passa a atender os anseios pretendidos para educação, que é formar para atender as demandas do mercado de trabalho. Esse período destacou-se ainda pela presença das Forças Armadas na atual conjuntura política do país, que, segundo Germano (2000, p. 11), serviu como “medida de poder” para imposição de lei e ordem em todo país.

Os momentos de tomada de decisão na história do mundo foram marcados por revoltas por intervenção militar e pela falta de participação popular. Ainda com Germano (2000), a intervenção do Exército Brasileiro no processo político se deu de forma permanente a partir de 1964, com a instauração de uma ditadura política, época em que os militares lideravam os setores do Estado. Deve-se notar, no entanto, que o movimento de 1964 foi capitalista, com apoio às elites dominantes, incluindo muitas nações e o próprio governo dos Estados Unidos da América (EUA), além da União Democrática Nacional (UDN), no entanto intervenção militar no Brasil foi liderado pelas Forças Armadas. Este fato iniciou com um movimento político e

⁵ Indústria de base é a que produz ou fabrica matérias-primas a serem utilizadas por companhias de outros setores. Entre os anos de 1930 e 1955, o Brasil passou por um período de transformações devido à turbulência global causada pela Segunda Guerra Mundial e pela recessão econômica originada na Crise de 1929. Naquela época, o presidente Getúlio Vargas foi responsável pela condução de um governo de cunho nacionalista e desenvolvimentista. Desta forma, em seus anos de mandato o Brasil abandonou a posição de país preponderantemente agrícola para ingressar em um tempo de industrialização e direitos trabalhistas referentes ao operariado. Com isso, surgiram as primeiras indústrias de base nacionais.

militar que ficou conhecido como a Revolução 1964⁶, a mais longa ditadura militar da América Latina.

Nesta ocasião, a formação de professores foi normatizada pela LDB, desde a primeira sanção, com a Lei n.º 4.024/1961. No que concerne a formação de professores, esta seria uma investida visando reestruturar o cenário político desencadeado pelo regime de governo militar, cujo propósito era apregoar uma ideologia desenvolvimentista. Nesse intuito, juntamente a LDB n.º 4.024/1961 foi sancionada a Lei n.º 5.540/1968, que determinavam normas para organização e funcionamento do ensino superior e a articulação com a escola média, reformulando assim o ensino superior apresentando esta nova estruturação que ficou entendida por lei da reforma universitária.

No entender de Romanelli (1996, p. 193), em essência, “a Lei n.º 4.024/1961 não fez significativas mudanças, exceto pela vantagem de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para o país em cada nível e ramo”. Houve certo grau de descentralização, pois foi concedida a possibilidade dos Estados e dos estabelecimentos incluírem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pela legislação. O que se percebeu na prática, no entanto, foi que as escolas acabaram constituindo seu currículo conforme os recursos materiais e humanos de que já dispunham, mantendo o mesmo programa de antes. Para Romanelli (1996, p. 193), não é concebível que um “Estado pobre, de escassos recursos destinados à Educação, deixe de atender às necessidades essenciais de todos para privilegiar culturalmente alguns”.

Com a instauração do Governo Militar, as empresas da educação alcançam notável expansão, conforme o Estado criou instrumentos expressivos de ordem legal, como a Constituição de 1967, no qual abriram espaço à iniciativa privada e à educação como um negócio lucrativo. Os militares se sentiram obrigados a financiar a educação pública e gratuita, e estabeleceram as condições legais que proporcionassem a mudança de recursos públicos para o ensino privado.

⁶ O movimento de 1964 representa uma resposta à crise de hegemonia do Estado brasileiro. A intervenção das Forças Armadas assumiu o sentido de competir com o domínio capitalista, tornou-se uma cisão institucional com o objetivo de restabelecer a organização estatal sobre outras bases. No entanto, conforme Germano (2000, p. 14) a chamada “Revolução de 1964” configura a restauração do regime capitalista, confirmando o que se estabeleceu na história política de nosso país: “continuidade, restaurações, intervenções cesaristas, transformismo, exclusão das massas populares, autoritarismo”.

Em consonância ao contexto da época, Romanelli (1996, p. 196) afirma que “o modelo do novo governo, era favorável para determinar as classes sociais, funciona igual, o que significa a mesma coisa procrastinação da modernização no consumo”. A grande demanda governo então, era o crescimento econômico com segurança, com isto concentrou-se o fluxo de renda na mão dos mais ricos, o que ocasionou na acentuação das desigualdades sociais. A Constituição Federal de 1967 explicitou o descomprometimento do Estado entre relação do financiamento da educação pública e o encorajamento à privatização do ensino. Ela extinguiu os percentuais mínimos de recursos a serem aplicados na educação pela União, Distrito Federal e Estados. Apenas manteve a obrigatoriedade financeira dos municípios, no montante de 20% da receita tributária municipal por ano, investidos no ensino primário. A União, segundo a Constituição de 1967, deveria prestar assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para o desenvolvimento dos seus sistemas de ensino, mas não houve referência aos percentuais mínimos a serem despendidos. O que esse documento assegurou, foi o ensino livre à iniciativa popular, com amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo, ou seja, o estímulo à privatização é visível.

Torna-se relevante mencionar também os programas de apoio para o fortalecimento da educação brasileira, no qual foram assinados e executados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971, entre vários grupos de especialistas brasileiros e norte-americanos – a adesão Ministério da Educação e Cultura/United States Agency International for Development (MEC-USAID). De acordo com Romanelli (1996, p. 197), esses programas “previam a assistência monetária e assessoria técnica de acordo com os órgãos, autoridades e instituições de educação do país”. A Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional acertou de alto a baixo, toda a rede de ensino: níveis primário, médio e superior; e ramos acadêmico e profissional. Diante disto, o MEC firmou acordos com a USAID para garantir assistência técnica e cooperação financeira na educação brasileira. A real finalidade desses acordos, que eram mais do que apenas o interesse pela educação brasileira, era econômica, como explica Minto (2006):

O MEC-USAID foi colocado em uma posição financeira acadêmica historicamente marcada, ou seja, ao nomear a educação como precursor do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a ‘ajuda externa’ da educação

visa fornecer orientação política e técnica para reestruturar o sistema educacional brasileiro, em consonância com as necessidades de desenvolvimento dos capitalistas internacionais (MINTO 2006, p. 119-120).

O funcionamento do USAID previa reestruturação administrativa, planejamento e aperfeiçoamento de corpo docente e técnico, visando controlar o conteúdo abordado no ensino, por intermédio do acompanhamento de publicação e o ordenamento de livros técnicos e didáticos. Surge neste contexto movimentos contrários a este programa liderados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), estes denunciavam quanto o aparelhamento que submetia a educação brasileira em favor de atender interesses dos Estados Unidos.

De fato, a assistência técnica e financeira da USAID visa assegurar a adequação do sistema educacional brasileiro aos programas de desenvolvimento econômico internacional, em particular, ao desenvolvimento das grandes corporações norte-americanas. Esses acordos estimularam mudanças no sistema educacional brasileiro, do ensino fundamental, primário e superior. Pode-se supor que o Governo Militar entendia que as novas Diretrizes e Princípios não eram necessárias, mas apenas uma mudança parcial às existentes. O novo regime, entre seus objetivos, tinha a preservação do quadro social e econômico anterior ao governo de Jânio Quadros. Portanto, ocorreram duas grandes mudanças na educação, a transformação da Universidade (Lei n.º 5.540/1968) e do ensino fundamental e médio (Lei n.º 5.692/1971). Segundo Germano (2000, p. 105), essas mudanças são entendidas como parte da “revolução passiva, pois tinham o interesse de transformar a política educacional numa estratégia de hegemonia, ou seja, reprimir qualquer possibilidade de crítica política”. Além de que esta reforma teve como objetivo também uma concordância direta para manter a educação subordinada aos meios de produção.

A reforma universitária foi criada pelo Ministro da Educação, Roberto Campos, pois se pensava que a participação política estudantil se devia ao fato de os acadêmicos deixarem os alunos muito livres, e espaços de lazer dando espaço para eventos políticos. Sendo mais uma falácia política, ou de fato, discurso público para uma educação pública e de qualidade, também visava reduzir ainda mais a formação superior da elite na sociedade brasileira sem a presença de um conteúdo significativo. O principal objetivo das reformas universitárias foi tornar o projeto universitário mais sensível e democrático? Ou, uso para o controle de professores e

estudantes. As principais inovações do ensino superior e da Reforma Universitária, segundo os pedagogos Nelson Piletti e Claudino Piletti (1990) foram:

A criação de departamentos, o estabelecimento de uma carreira universitária aberta; organizar a universidade em unidades e desaparecer a faculdade de filosofia; currículo flexível que introduz sistema de crédito; apresentação do exame vestibular; e, por fim, a prática regular da pós-graduação (NELSON PILETTI e CLAUDINO PILETTI 1990, p. 12).

Essas mudanças foram lideradas por acordos MEC-USAID acordos estes entre o Departamento de Educação Nacional e a Agência Interamericana de Desenvolvimento dos Estados Unidos, que buscavam integrar as universidades em um plano de negócios.

De acordo com o Parecer CFE n.º 252, de 11 de abril de 1969, o Curso de Pedagogia passou a emitir apenas alvarás e licenciaturas concluídas, e também determinou que além da formação profissional em gestão escolar, exames escolares, orientação acadêmica e orientação pedagógica, os cursos de magistério são elegíveis para lecionar em cursos de formação de professores, quando direcionado para o cerne da disciplina centrada na docência na profissão docente. Nesses termos, para se qualificar para o grau, o candidato tinha que demonstrar experiência docente, o que era objeto de controle posterior (Visão CFE n.º 867/1972). A didática, que antes era uma aula e, portanto, um curso diferente, tornou-se uma disciplina obrigatória. Condicionado à esfera política no Governo militar, conforme Germano (2000, p. 198), a tendência do regime em privilegiar as camadas de renda mais elevada e os setores empresariais ocorreu, também, nas áreas da saúde e previdência, se tornaram mercadorias de alto custo. No âmbito educacional, apesar das reformas, o Estado se descomprometeu gradativamente de financiar a educação, os recursos foram comprometidos com o capital privado, repassando as verbas para as escolas particulares. A iniciativa privada assumiu o controle da pré-escola, consolidou-se no 2º grau e predominou no nível superior. Conforme isso, uma pequena parcela da população teve acesso aos mais elevados níveis de escolarização, durante significativa fração do povo não teve nem mesmo o acesso à educação.

Durante a contextualização do tópico, foram discorridas as mudanças na formação e no currículo do curso no contexto do regime militar, com a idealização de planos educacionais em que buscava a reestruturação da educação no país através

de iniciativas privadas estrangeiras, essas mudanças também foram sinalizadas no que se refere ao perfil do pedagogo no sentido do bacharelado, foram abordados leis e diretrizes que fizeram parte desse momento em que o país era governado pelo Regime Militar, no qual mostrou que a iniciativas tomadas no período, em função da educação no país assim como a renovação e a reforma das graduações entre profissionais no curso de magistério. Porém, ao que se refere ao curso de pedagogia percebemos que houve uma alteração no currículo do curso no período, este foi percebido no que se refere ao bacharelado. Porém, o currículo da pedagogia foi fragmentado de maneiras diversas, isso comprometeu aos especialistas, que estes tivessem que realizar estudos distintos um de base comum a qualquer modalidade de formação e outro com conteúdo específico da habilitação.

1.3 Curso de Pedagogia: Identidade e o Caráter Profissionalizante

A reforma universitária, trazia a proposta a expansão das universidades brasileiras, para tanto era preciso investir e modernizá-las, pois se apresentavam como aportes para os propósitos de alavancar a economia e conseqüentemente o desenvolvimento do Brasil. Ela acontece sob o Governo do regime militar e tecnológico, período este ocorreu uma profunda transformação da educação no Brasil. Com isto, estas políticas educacionais, especialmente, as relacionadas ao ensino superior em 1968 e no ensino fundamental e médio em 1971 sofreram uma mudança estrutural no ensino a partir da década de 1980, sendo este aporte da tendência liberal tecnicista.

Segundo Saviani (2004, p. 10), os princípios do intelecto, eficiência e produtividade, então promovidos, redesenham o processo educacional para torná-lo meta e trabalho, focando nas ferramentas da tecnologia na administração escolar. Conforme o autor, a proeminência da tecnologia de ensino e da teoria do conhecimento organizacional, foi responsável por introduzir a segregação de funcionários na escola. Com base nesses princípios e nas necessidades do mercado de trabalho em um momento específico para o desenvolvimento da capacidade produtiva, foram definidas algumas categorias especializadas para programas educacionais, que exigiam profissionais “treinados” para desempenhar as tarefas exigidas na época. O Curso de Pedagogia passou a atender a essas necessidades, com a possibilidade de optar pelo cumprimento do currículo de acordo com as

tarefas que o professor deveria desempenhar como acadêmico. Apenas uma pequena parte, da disciplina, e então, se formou uma seção diferente, considerando as habilitações em: 1) Docência do Ensino Geral; Guia Educacional e Gestão Escolar sendo estas: gestão escolar de 1º e 2º ano gestão escolar 1º ano. 2) Acompanhamento do Ensino: acompanhamento das escolas do 1º e 2º ano e acompanhamento das escolas do 1º ano. 3) Exame Escolar: exames escolares de 1ª e 2ª Séries e exames escolares de 1ª série.

Em termos de duração dos estudos, dois métodos foram desenvolvidos: cursos em tempo integral, 2.200 horas em tempo integral, e em tempo parcial, cursos de 1.100 horas, destinados a formar profissionais para trabalhar apenas nas escolas primárias.

Essa suspensão, que continuou a controlar os estudos de pedagogia até a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, anunciou três potenciais formandos para este curso. Dois deles, bem definidos nas disciplinas desenvolvidas na época o de ser professor em cursos de magistério em cursos de formação de professores e especialistas, de acordo com as qualificações selecionadas. Para os professores do ensino básico, desde que estejam incluídas outras subdisciplinas no curso de formação, que inclui os cursos de Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau, Metodologia do Ensino do 1º Grau e Prática de Ensino na Escola do 1º Grau o estágio. Essa formação possibilita ampliar o campo de atuação do pedagogo e inspirou a adoção do curso em muitas instituições do país. Baseando-se em um contexto que a educação estatal pretendia preservar e legitimar as ideias as camadas dominantes, a única forma de proporcionar às camadas governadas uma educação atenta aos seus saberes, prioridades, e educação estabelecida entre organizações comunitárias que visavam sensibilizar economicamente os pobres.

Nesse sentido, John Dewey (1959) destacam que:

[...] a tomada de consciência gerada no processo de participação num movimento social leva ao conhecimento e reconhecimento das condições de vida de parcelas de população, no presente e no passado. [...] Este conhecimento leva à identificação de uma dimensão importante no cotidiano das pessoas, a do ambiente construído, do espaço gerado e apropriado pelas classes sociais na luta cotidiana. [...] a dimensão espaço-tempo resgata elementos da consciência fragmentada das classes populares, ajudando sua articulação, no sentido gramsciano da construção de pontos de resistência à hegemonia dominante, construindo lentamente a contra hegemonia popular (JOHN DEWEY 1959, p. 82).

Constata-se que a formação inicial no Curso de Pedagogia também foi amplamente criticada por organizações do campo da educação e da formação de professores de diversas unidades acadêmicas e contextos universitários. Entre as questões destacadas estavam a divisão da formação de licenciaturas e o resultado de ser especialista na profissão docente desenvolvida na Educação Básica por profissionais formados nessas licenciaturas. Ou seja, parece que a proposta de formação de pós-graduação (fundamental para fortalecer a identidade docente) fazia parte dela, das tendências profissionais que assolaram o profissional de destaque na sociedade brasileira entre as décadas de 1950 e 1970 (SCHEIBE, 2007). Nesse sentido, os egressos contribuíram para o enfraquecimento da profissão docente como contribuíram?

O Parecer n.º 252/1969 eliminou a diferença entre bacharelado e licenciatura, estabelecendo a disciplina de licenciaturas para todos os profissionais, em todas as habilitações. O Currículo Mínimo foi preservado no Núcleo Comum, que contém nas disciplinas básicas fundamentos educacionais e didática destinada à formação profissional em educação. Este currículo, ao eliminar disciplinas selecionadas, exclui o componente de ensino curricular docente, no qual estava incluída no Parecer de licenciatura n.º 251/1962, explicitado anteriormente. Conforme Silva (2006), este ainda apresentava problemas e mesmo contendo em sua proposta a reformulação do curso de pedagogia os profissionais continuavam sendo formados com habilitações distintas e de forma fragmentada, o que gerou uma inconsistência quanto a atuação deste no âmbito escolar, pois estes não dispunham de conhecimentos próprios e exclusivos em formação que o possibilitasse o direcionamento em sua atuação profissional. Essa fragmentação no currículo separa de um lado o currículo de base comum e de outro as habilitações específicas.

Observamos que esta fragmentação do currículo a nas habilitações tinha um propósito de reprodução das relações sociais de dominação provenientes dos interesses da sociedade capitalista em promover por meio destas legislações a divisão de tarefas, em que o profissional pedagogo, além de não adquirir uma formação apropriada para efetivar o exercício de suas funções, este também por não conhecer inteiramente as questões educacionais, ficava propenso a não conseguir sobressair em suas atividades de forma satisfatória.

Isso tudo significa que, para a formação do pedagogo, único profissional considerado educador e, ao mesmo tempo, identificado como especialista em educação pelos nossos legisladores, não se garantiu a possibilidade de que ele compreenda a educação brasileira (SILVA, 2006, p. 43).

Embora estas habilitações tenham conferido um fator de mudanças ao curso de pedagogia, uma vez que esta não fazia distinção em relação a formação do professor e do especialista. Neste sentido, o curso de pedagogia ao se apresentar como uma licenciatura, o pedagogo se denota como educador frente a legislação, no entanto as habilitações e quem faz separação entre as atividades que este desempenhar no ambiente de trabalho, afirmando assim as interferências das relações sociais e econômicas no domínio educacional, e conseqüentemente no trabalho exercido pelo pedagogo.

Observamos ainda no âmbito desse programa de desenvolvimento do governo militar, que não foi considerada a retenção de parte da pesquisa na graduação, embora sua indicação fosse de orientação positivista. Ressalte-se, também, que a pesquisa, como parte do curso, não estava na formação inicial no curso de licenciatura, embora estivesse registrada para os fins da Lei e tivesse aprovação inicial com o Parecer n.º 251/1962. O movimento silencioso que levou ao rompimento do primeiro estudo no currículo, em 1962, tornou-se problemático e continuou fora da formação até a década de 1990. O som do silêncio em relação à pesquisa, no magistério, durante os anos de 1970 a 1990, de formação profissional, é suficiente para potencializar a discussão dos anos 1980 e sua aplicação aos programas de aprendizagem a partir dos anos 1990. Com o restabelecimento do país e a saída das ditaduras militares, as instituições educacionais da sociedade civil começaram a se promover, encontros e reflexões para fazer mudanças no sistema educacional brasileiro e no ensino superior. Entre as mudanças propostas estava a reorganização da formação em Pedagogia.

Como forma de lidar com essa situação, no final da década de 1970 e início da década de 1980, iniciou-se um movimento de reforma dos Cursos de Ensino, iniciado por professores e instituições de ensino superior, entre outros. A pauta principal da organização defendia a importância de dar importância ao ensino como pilar do Curso de Licenciatura, não à diversidade e à formação em Pedagogia. Dessa forma, objetivou-se formar professores para atuarem como docentes no que atualmente está associado aos anos iniciais da Educação Básica, bem como formar

profissionais para atuarem na gestão dos processos educativos escolares e não escolares. A defesa era melhorar a formação dos profissionais da Educação no nível de escolaridade o fortalecimento da identidade docente e a perda da autonomia docente e não apenas dos professores. Cruz (2008) destaca sobre o nascimento desta organização e a agenda protegida:

Como marco inicial do amplo processo de estudo, reflexão, debate e proposições acerca da formação dos profissionais da educação, [...] situam-se o 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na UNICAMP, e a 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, na PUC de São Paulo, ocasião em que foi criado o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Em 1983, esse Comitê constituiu a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que, em 1990, durante o seu 5º Encontro Nacional, se transformou na ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (CRUZ, 2008, p. 61).

É em meio à discussão da modificação nas etapas do Curso de Pedagogia, a ANFOPE nasceu em 1980 em um momento histórico de avanços rumo à democratização no país e, por conseguinte, novas conquistas no campo da educação brasileira após a Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Constituiu-se a partir de princípios defendidos pelo movimento de educadores, como a construção da Base Comum Nacional, que desde o início do movimento definia a identidade do profissional da educação tendo à docência como base da identidade profissional de todo educador (ANFOPE, 2016). Ademais, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação⁷ em Educação (ANPED) também tem sido um excelente exemplo de autodefesa na formação de professores, nas atividades de ensino no Ensino Fundamental e na Pedagogia. Saudamos que, nessas áreas da Educação Básica, é recomendado pelo Estado, ao longo da história, a formação de professores nas Escolas Comuns, ao nível do ensino secundário. Em algumas das licenciaturas (Ensino para o Ensino Normal), o graduado em Pedagogia receberá licença para lecionar nas Escolas Comuns e não nas etapas iniciais da educação básica.

⁷ Considerada no âmbito autoritário, no quadro da Faculdade Nacional de Filosofia, a sua proposta de ensino visava formar bacharéis sem lhes dar formação na área da investigação. Apesar de sua ausência, a Lei que criou esse engenho incluía a pesquisa científica como uma de suas finalidades. Foi após a homologação LDB n.º 4.024/1961, com referência ao n.º 251/1962, esse estudo passou a fazer parte de sua escolha no currículo de Pedagogia, e foi cancelado, alguns anos depois, por uma proposta de Ensino Superior dos militares. No entanto, na luta em curso contra o “estado eleitoral” imposto pelos militares e os desafios à abertura política na década de 1980, organizações sociais e organizações político-científicas foram mobilizadas em todo o país e desencadearam grandes conflitos e conflitos na criação de posições e propostas frutíferas e produtivas para a reconstrução do Brasil e na criação de novas políticas.

Contudo, atualmente, há diversos outros campos de atuação para o profissional de Pedagogia estas foram descritas por Libâneo (2001), ao ressaltar que sua atuação profissional não se limita as atividades formais desenvolvidas no espaço escolar. Ela abrange também espaços não formais como; empresas, hospitais, organizações não-governamentais (ONGs), meios de comunicação, projetos sociais, dentre outros, que requer conhecimentos inerentes a formação desse profissional pois “[...] em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia” (LIBÂNEO, 2001, p. 116). Analisamos que a formação do pedagogo, sugere que esta seja entendida além dos ensejos de debates acadêmicos, e das normativas legais, mas que esta seja entendida como campo científico que requer investimentos no disposto que sua constituição requer para que possa conferir ao profissional pedagogo uma identidade. Desta forma, a formação do pedagogo poderá aproximar da realidade em que se configura, de seus distintos campos de atuação, sejam estes espaços formais ou não formais de ensino.

Segundo Brzezinski (2002, p. 196), no contexto da prática integrada, os professores buscam melhores condições de trabalho, salários, empregos e investimentos em novos cursos de teoria educacional que possam “oportunizar a educação brasileira em contextos mais amplos, econômicos, políticos e sociais, de uma sociedade profundamente desigual e injusta”. Na esteira da convulsão social e política, o movimento para reformar o currículo de formação de professores foi restaurado, e seus grandes marcos ocorreram durante o Primeiro Seminário de Educação do Brasil, em 1978, no contexto da luta com os militares, pela restauração da democracia no Brasil. Em 1980, durante a Primeira Cúpula da Educação Brasileira, foi formada uma Comissão Nacional de Formação de Professores, com o objetivo de reformar disciplinas de ensino anteriormente criticadas, dada a divisão de classes e a falta de identidade do profissional de ensino.

Brzezinski (2002) afirma que no início da década de 1970, 57 universidades tinham o curso de Filosofia, Ciências e Letras. Estas Faculdades lecionavam 854 disciplinas, das quais 138 são Pedagogia. Além disso, Brzezinski (1996, p. 193) assinala também que as políticas para educação foram desenvolvidas gradativamente com o objetivo de proporcionar a biodiversidade no desenvolvimento do Sistema Nacional de Capacitação e Conscientização Profissional da Educação, a reivindicação histórica da ANFOPE, e a criação da Política Nacional de Capacitação

Profissional da Educação, com o objetivo de comprometer o seu envolvimento com o seu trabalho profissional.

No final da década de 1970 e ao longo da década de 1980, ocorreu também o Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, sendo transformado na ANFOPE. Zenilde Durli (2007, p. 39), em 1974 afirma que “havia 286 cursos de pedagogia no Brasil: 26 concedidos a instituições da administração pública, 32 instituições governamentais, 25 instituições municipais e 203 instituições privadas”. Verificando esses dados podemos analisar que paralelamente com a expansão do Curso de Docência, houve também o crescimento do setor privado de educação e a inserção do processo de inclusão.

Nesse contexto, viu-se que após várias conferências regionais e nacionais e a promoção de acalorados debates entre 1983 e 1990, foram criadas algumas das entidades representativas como ANFOPE. Esta formula princípios organizacionais comuns que sustentam a educação e suas questões específicas, com visão no fortalecimento da referência que aprofunda o significado histórico da formação dos profissionais da educação em todo o Brasil. Foi na primeira conferência nacional, em 1983, que os professores desenvolveram o conceito de ensino como base para a identidade de todos os professores e o conceito de BNC, para formação de professores foi apresentado como um importante princípio global assim como a proposta de forte formação teórica e multissetorial, relação teórico-prática como parte integrante do processo de formação, implementação da ciência, democracia, “compromisso social e político com a educação e aprendizagem” (ANFOPE, 2016). A generalidade e flexibilidade que caracterizam a nova LDB possibilitam algumas das mudanças mencionadas acima. É o caso do Decreto n.º 2.306, de 1997, que regulamenta a existência de uma tipologia inédita do sistema de ensino superior brasileiro: Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos.

Em vista desta flexibilidade caracterizada pela nova LDB, o objetivo da BNC configura-se como eixo de edição curricular, com a ideia de traduzir um conceito de conhecimento vivo, cujo alcance passa para o conceito de formação coerente, de qualidade, contextual e abrangente. Em outras palavras, o BCN direciona uma formação forte, por meio do desenvolvimento de teoria-cultura baseada em contextos colaborativos, de modo que conteúdo e contexto sejam indissociáveis.

Essa definição de BNC contraria o conceito de currículo pequeno, técnico e burocrático (ANFOPE, 2006).

Observa-se que a docência enquanto identidade do trabalho de todos os educadores se insere em um contexto mais amplo, para assegurar a concepção histórica do professor. Essa visão está associada à teorização crítica, cujos fundamentos são a libertação humana, a justiça social, a resistência, a democracia, a moralidade, a liberdade, a construção de uma sociedade que respeite a diversidade e a cultura, bem como as desigualdades sociais, econômicas e políticas. Esse conceito promove “análise política da educação e das lutas da história profissional, que é discutida com organizações da sociedade civil” (ANFOPE, 2006, p. 10). No contexto da formação, esse conceito traz como proposta a relação teórico-prática como parte integrante do processo de formação, entendendo-o como uma “abordagem abrangente de toda a disciplina e não apenas métodos de ensino” (ANFOPE, 2006, p. 10) proporcionando ambientes críticos de aprendizagem em que cada profissional irá trabalhar. Nesse sentido, a teoria torna-se condição necessária para a meditação ativa e a prática torna-se teórica, em um processo contínuo de reflexão-ação. Assim, a relação teoria-prática é definida como uma forma de lidar com o conhecimento e a realidade durante o período de formação, com foco nas habilidades de pesquisa científica, como a prática da formação e a produção do conhecimento.

Nesse entendimento, o objetivo da introdução da ciência também é um fator importante na formação inicial, pois proporciona ações baseadas em pesquisas, como o conceito de formação de professores e produção de conhecimento e estabelecimento da prática social, afirma a ANFOPE (2006). O desafio desse movimento iniciado pela ciência é motivá-lo contra a ideologia positivista e tecnicista no Brasil, com a intervenção e esforço dos profissionais na análise dos processos educativos no campo real da experiência docente. Torna-se então importante como tópicos de conhecimento, os escritores e atores que podem refletir e analisar a verdade. Significa entender que “a pesquisa alimenta o aprendizado e a atualização diante da realidade global”, afirma Minayo (1999, p. 112). Neste proposto Paulo Freire compreende e orienta a formação docente no campo de pesquisa. Segundo o autor:

[...] toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar. Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo (FREIRE, 1987, p. 58).

Observando, especialmente o raciocínio de Freire, pode-se dizer que as propostas da ANFOPE no que diz respeito à formação e pesquisa de professores, são baseadas na história e na teoria. Na ANFOPE, a investigação assenta no contexto da política e currículo da formação básica, desde os primórdios da ciência, como campo de pensamento, análise e intervenção nas práticas sociais práticas. Também é pertinente para lidar com as relações teoria e prática, o eixo de integração dos processos de ensino e estágio e o campo de produção do conhecimento, ao intervir e analisar os alunos nas práticas de ensino e gestão.

Portanto, ser professor requer capacidade docente e política para integrar o trabalho com as questões educacionais públicas, assim como pesquisa sobre formação docente, bem como atividade iniciada pela ciência, como relação entre teoria e prática, como parte do currículo, está posicionada para promover a reflexão, a crítica e a produção da educação social nos estudos de Pedagogia. Este foi um estímulo que reforçou o Curso de Docência como local de formação de professores na chamada Educação Infantil e Fundamental. Portanto, com base na abertura da Lei CFE n.º 252/1969 e Resolução CFE n.º 2/1969, reuniu organizações científicas no campo da educação e pela necessidade de formação superior para professores do próprio currículo, na década de 1980, muitas universidades/faculdades empreenderam mudanças curriculares na disciplina de Pedagogia.

Em meio a estas mudanças curriculares a Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, passa a regulamentar o estágio supervisionado para estudantes do curso de pedagogia, esta lei instaurada como ato normativo define os critérios que irão determinar as atividades de estágio.

Ao que se refere sobre teoria e prática no curso de pedagogia, já no período republicano podia perceber a existência da divisão física dos espaços de aprendizagem e a divisão do tempo em estudo teórico, e desenvolvimento prático. Dado isto de forma linear já se separava o contexto de aprendizagem teórica e prática, conforme descrito por Melo, Almeida e Leite (2014).

Quando [o estágio] passa a ser incorporado nos cursos de formação já no século XX, o estágio ainda não proporciona a relação entre teoria e prática, constituindo-se como parte prática a ser desenvolvida nas escolas modelo anexas às Escolas Normais, sendo visto como dissociado de uma teoria a ser anteriormente aprendida (MELO, ALMEIDA e LEITE 2014, p. 818).

E ademais, pensando na questão do Estágio supervisionado e a formação de professores, Pimenta (1995) destaca que o estágio foi relacionado à parte prática de cursos profissionais em contraposição ao aspecto teórico, contudo, a prática pode ser vista como imitação de modelos, assim como uma instrumentalização técnica para a área de pedagogia, e algo que faz parte importante ao que se refere à formação profissional docente nos intercâmbios entre teoria e prática. O estágio, também como prática de ensino, é também um campo do conhecimento que se desenvolve na relação direta entre o curso de formação e a devida prática educativa. Dessa forma, “a profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 41).

Conforme o pensamento de Leda Scheibe e Zenilde Durli (2011), na transição dos anos 1980 aos anos 1990 foram marcados por discussões sobre a formação de professores, mas tais discussões não mudaram em termos legais, na estrutura do curso e nos dispositivos legais do Parecer CFE n.º 252/1969 e Resolução n.º 2/1969, que arrastou a aprovação da LDB n.º 9.394/1996. Assim Scheibe e Durli (2011), consideravam que a nova lei visa dar aos alunos a oportunidade de escolher o currículo, que desejam seguir, visando a sua futura docência. Ela também se posiciona quanto a formar profissionais para lecionar em disciplinas gerais e técnicos especialistas para atuar nas escolas após a conclusão do curso. Sobre a LDB n.º 9.394/1996 esta foi aprovada no contexto da providência neoliberal, o que tem impacto significativo na sua implementação. Isso porque, o neoliberalismo provém de alcance de metas, fazendo referência aos princípios da produtividade e lucratividade, abrindo assim para uma política de mercado que se baseia na livre concorrência, estabelecendo assim uma nova forma de assentir qualidade na educação.

Nota-se que a década de 1980 foi marcada por uma pela reflexão sobre o modelo educacional da época. Vemos neste contexto que havia carência de uma definição nas políticas de formação de professores, uma vez que esta nova proposta

acabou por regredir a formação profissional regular de professores. Sendo assim em 1983, foi elaborado o Documento Final que apresentava “[...] uma proposta de reformulação do ensino e dos cursos de ensino” (SILVA, 2006, p. 48), que reforçava o conceito de Pedagogia como disciplina. Apesar disso, ainda havia dúvidas o profissional a ser formado e a estrutura curricular para tal formação. Havia muitos estilos na pedagogia do Curso de Pedagogia, porém, o ensino como base para a formação do pedagogo sempre foi aparente, na maioria das vezes, assediando os professores, reduzindo-o a um professor.

Porém dentro da conjuntura de uma década que caminhava repleta de significados democráticos, novas diretrizes foram propostas para formação docente na área docente as políticas públicas, estas foram fundamentadas e ressignificadas a partir de uma Constituição de 1988. Brzezinski (2006, p. 167) afirma que “[...] se na década de 1980 ainda ‘havia uma dúvida’ sobre tomar o ensino como base para a apropriação da formação docente, isso não é considerado na década de 1990”. Então no que diz respeito à relação entre os contextos político, socioeconômico e educacional, entende-se que a educação reflete as ações econômicas, o que o que pode ser justificado ao observarmos como se dá a expansão histórica das instituições privadas de ensino superior no Brasil, na década de 1990, enquanto as instituições governamentais não apresentavam crescimento significativo.

Finaliza-se este capítulo abordando a formação do curso de Pedagogia no recorte entre o início do fim do regime militar no país, mediante a uma série de resquícios positivos e negativos, que foram percorridos desde o final da década de sessenta, e início da década de setenta, no qual foram apresentadas todo o processo de homologação e afirmação de leis e diretrizes no país em relação às questões da identidade de um professor tecnicista para uma formação cidadã e democrática. Dessa forma, destacam-se as mudanças ocorridas na estrutura curricular do curso de pedagogia, entre os anos posteriores ao Regime Militar e a criação da ANFOPE, e sua contextualização durante os anos 1980. No próximo capítulo será abordada a formação de professores pós Lei n.º 9.394/1996, durante o governo popular democrático.

CAPÍTULO 2 – O ESTADO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO GOVERNO POPULAR

Este capítulo apresenta discussões sobre a formação profissional docente e a análise da pedagogia no Brasil, destacando a atuação do Estado em face às políticas de formação continuada de professores no governo popular e democrático a partir da Constituição Federal, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as demais mudanças referentes à formação docente, tendo em vista uma educação de qualidade no Brasil. Abordar-se-á a proposta da Resolução n.º 2/2019, BNC-Formação na qual foram inseridas novas normas curriculares, mediante as regulamentações propostas pelo MEC.

2.1 Estado Brasileiro e a Formação Docente Pós Lei nº 9.394/1996

Retomando o que já foi explicitado anteriormente vimos que os anos de 1980, assim como o início dos anos 1990, foram sinalizados por debates e discussões sobre a formação do pedagogo. Notamos que a princípio não ocorreu alteração na formulação legal dos ordenamentos apontados no primeiro capítulo desta dissertação, contudo, com a CF/1988, e principalmente com a LDB n.º 9.394/1996, houve um engajamento maior de educadores nas discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos de licenciaturas. Algo que foi fomentado pelo próprio momento histórico participativo na democracia brasileira no que se refere aos caminhos para a pedagogia e formação de professores para esse novo tempo do país. Não obstante às dificuldades, pressões e incertezas quanto ao novo futuro, os docentes brasileiros passaram a lutar pela modificação das pretéritas práticas autoritárias e tecnicistas de formação de profissionais da educação que contribuíam para a manutenção do sistema vigente e a conseqüente depreciação do sistema educacional e, concomitantemente, passaram a escrever a sua história dentro de um novo cenário democrático no Brasil.

No ano em que a LDB de 1996 foi promulgada, conforme Bresser-Pereira (2006), havia:

[...] um grande predomínio das políticas neoliberalistas sancionadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) no qual visava reduzir o Estado e fortalecer as leis do mercado em alguns ambientes da

sociedade, no qual incluía o setor de educação (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 15).

Dessa forma, dentro de um cenário de políticas educacionais neoliberalistas e do remodelamento educativo, a educação nessa época se promove a um elemento primordial e facilitador no desenvolvimento de acúmulo no qual tinha como base o sistema capitalista, logo após a formação de professores ganha credibilidade e grande foco na estratégia para a modificação das reformas no ambiente escolar.

Sendo assim, a LDB n.º 9.394/96 apresenta novos guias educacionais e especialistas que trabalham com ela. De modo específico, o artigo 62 descreve a localização e a formação de docentes para a educação básica.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996a, n. p.).

Mediante os novos espaços e cenários tinham agora um novo parâmetro para direcionar as discussões, assim como implementação de uma cultura de política pública para a formação de docentes à luz de uma legislação que apontava para um futuro da educação brasileira republicana e democrática. Algo que, de acordo com os pensamentos de Donatoni e Gonçalves (2007), pode-se destacar que a partir de 1996, a nova LDB instituiu as novas diretrizes para formação de professores para a educação básica no Brasil, e o curso de Pedagogia teve atenção posterior com a retomada da discussão da identidade com novas questões de uma nova educação nacional, dentre as quais, a função básica da formação de docente. Logo, torna-se plausível a possibilidade de extinção do curso de Pedagogia dentro do modelo antigo das Escolas Normais, algo que o deixa numa posição incerta entre a elaboração de suas propostas, que ficará a cargo das universidades conforme suas interpretações da LDB. Dessa forma, inicialmente, houve uma falta regulamentação aos institutos superiores e às demais IES em que se refere à tarefa de formação de professores se torna mais confusa.

A LDB n.º 9.394/96, proporcionou a criação centros de formação de docentes da Educação Básica, como as IES, que ofereceram cursos, e programas inclusive um Curso Superior Normal voltado para a formação de professores para voltarem a atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A criação dos ISEs, aos quais se atribui a responsabilidade da formação de todos os professores para a Educação Básica, sob a justificativa de integração espacial e pedagógica do processo formador, acabou exacerbando o dualismo que caracteriza o modelo de licenciatura vigente, ao separar a atividade de formação da atividade de produção de conhecimentos essenciais à docência de cada área, desenvolvida no ambiente universitário e responsável pelos significativos avanços teóricos na área da Educação nos últimos trinta anos (ANFOPE, 2002 *apud* ARANTES; GEBRAN, 2013, p. 286).

Segundo a LDB de 1996, art. 61, 62 e 63, refere-se à formação de docentes da Educação Básica. O primeiro projeto de lei apresentado no Art. 61 fundamentos de formação, incluem uma articulação teórica e prática e a capacidade de experiências anteriores. O Art. 62 prevê que a graduação de docentes, que atuam na educação básica, deve ocorrer no Nível Superior, formação de graduação e pós-graduação, na modalidade normal, prática na Educação Infantil e nos primeiros anos da Educação Básica. O Art. 63 regulamenta a formação que pode ser ofertada pelas Instituições de Ensino Superior: Ensino Superior Geral, cursos para quem já possui licenciatura e quer trabalhar na Educação Básica e programas de educação superior (BRASIL, 1996a).

A demanda de preparação na formação em nível superior também foi destacada na legislatura, através dos Termos Provisórios que estabelecem para década no Art. 87 para que pudessem exercer o magistério somente professores qualificados em curso de formação superior ou profissionalizante. Desde então, segundo as autoras Gatti, Barreto e André (2011, p. 55), a formação e a graduação continuada em nível superior têm sido identificadas como “necessidade e desafio da União, estados e municípios, significando a atuação de milhares de docentes e a diversidade de oferta, em termos de categorias e modalidades de ensino básico”, características dos alunos e necessidades regionais e locais. Quando o desafio foi apresentado, era preciso garantir recursos de remodelamento de ações direcionadas aos docentes do ensino básico.

O financiamento foi regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, refere-se ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), no qual havia previsão de pelo menos 60% da remuneração dos professores, sendo que metade desse percentual seria, para os primeiros cinco anos de publicação da Lei, e os outros 40% serão destinados à manutenção e melhoria no setor educacional. No entanto, como

o FUNDEF era direcionado a uma determinada categoria escolar, faltavam investimentos e programas voltados à formação profissional nesses setores para o corpo docente do ensino médio e, em especial, para o Ensino Infantil.

Após definir o nível e o local do treinamento e confirmar os recursos mínimos para a implementação desses programas, foram necessárias diretrizes para estabelecê-lo. Portanto, o art. 5º da Proclamação n.º 3.276, “que oferece formação de qualidade para os professores atuarem no ensino básico” (BRASIL, 1999, n. p.), aponta que o CNE seja responsável por definir as orientações curriculares nacionais na formação de docentes do ensino básico. Conforme a promulgação do Decreto citado, no qual oferece formação de alta qualidade para os professores atuarem no ensino básico, é claro em seus méritos, que a formação de docentes de nível superior na prática multidisciplinar, voltada para a instrução no ensino infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental será feita apenas nas disciplinas superiores ordinárias a decisão n.º 3.554/2000, no seu artigo 1º, n.º 2, aponta a norma para o ensino superior como favoritismo para a formação de docentes do Ensino Primário: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental se encontrou, preferencialmente, em cursos normais superiores” (BRASIL, 2000, n. p.). Se referindo ao Decreto, n.º 3.554/2000, Brzezinski (2001 *apud* Arantes; Gebran, 2013) afirma:

Diante de circunstâncias tão adversas das políticas educacionais do atual governo que investem contra a formação de professores na Universidade, garantida desde 1931 pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, deve-se admitir que o Decreto n. 3554/2000 ‘foi uma meia-vitória, mas foi uma vitória’. Essa vitória se efetivou pela ação política imediata de denúncia feita pela sociedade civil organizada em entidades educacionais de representatividade democrática. A meia-vitória diz respeito à substituição do termo exclusivamente imposto pelo Decreto n. 3276/99 por preferencialmente (BRZEZINSKI 2001 *apud* ARANTES; GEBRAN, 2013, p. 288).

Segundo Arantes (2004, p. 109), a regulamentação da disciplina do ensino superior é diferente, “discutem-se então as decisões baseadas no Instituto Superior de Educação”, a capacitação de docentes de graduação e pós-graduação e nos primeiros anos do ensino fundamental, as Diretrizes Nacionais com foco no Programa de capacitação de docentes do ensino superior. Acerca das declarações

que se referem à capacitação de professores, Martelli e Manchope (2004) assimilam que:

Configura-se um paradoxo na LDB 9.394/96 e nos seus documentos normatizadores. De um lado, cria os Institutos Superiores de Educação (Resolução 1/99), define o Curso Normal Superior como espaço preferencial para a formação dos professores da Educação Básica (Decreto 3.554/2000) e preserva esta função ao curso de Pedagogia (Art.62 da LDB 9394/96), tendo como consequência dois cursos em espaços distintos ou não, a mesma atribuição acadêmica (MARTELLI e MANCHOPE 2004, p. 12).

Tendo em vista essa obrigatoriedade do CNE, a flexibilização do nível de formação recomendado pela LDB e o número de professores que não possuíam nível 2 ou inferior em 1996, 77.260 professores estavam incompletos e 57.666 graduados do ensino fundamental. Neste contexto foi publicada a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999, no qual lançou as DCNs para Formação de Professores da Primeira Infância e Educação Infantil, Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal segundo o CNE. Em alguns casos, foram estabelecidos programas de treinamento especializado para atender às necessidades da LDB, que são consideradas políticas de treinamento emergencial. Conforme Barretto (2015, p. 56), funcionam de forma integrada e são utilizados para diversos recursos midiáticos, pois “sempre existiu a necessidade de garantir um número elevado de professores dos primeiros anos do ensino fundamental e ensino infantil, e suas necessidades não podiam ser atendidas”. Logo, havia um déficit com estudos padrão do ensino fundamental e ensino infantil. O Ensino Superior, que não teve condições de curto ou médio prazo para tanto. Esses cursos também devem ajudar os professores que ainda não possuem formação completa de ensino fundamental ou ensino médio e, como resultado, não estão aptos a fazer cursos vinculados a graduação superior.

No ano de 2001, no dia 9 de janeiro, foi promulgada a Lei n.º 10.172, que ratifica o PNE, diretrizes e princípios para os próximos dez anos, conforme proposto no § 1º do Art. 87 da LDB. As diretrizes de capacitação de docentes do Plano Nacional de Ensino estabelecem a implementação de políticas públicas na área como pré-condição para o avanço científico e tecnológico do país. A graduação primária tem o desafio de superar uma dicotomia histórica teórica e prática, e a especialização contínua deve centrar-se na formação em serviço.

Entre as prioridades identificadas pela Formação de Professores da Educação Básica no Plano Nacional de Ensino. Em 2001, a capacitação em Ensino

Normal é fortalecida. Portanto, a política propõe que, em cinco anos, todos os docentes do ensino infantil sejam legalmente reconhecidos no segundo nível e que, em dez anos, pelo menos 70% deles tenham o título de nível superior. A meta do Ensino Fundamental é que, em cinco anos, todos tenham Nível Superior em sua formação e titulação docente.

Em consonância com o compromisso adicional do Plano Nacional de Ensino, 2001, no qual estabelece um ano para o estabelecimento de diretrizes para cursos superiores para professores e outros profissionais acadêmicos. CNE/CP n.º 01 e 02 de 2002, no dia 18 de fevereiro no ano de 2002, de acordo com a promulgação da Resolução CNE/CP n.º 1 e n.º 2 instituiu-se as diretrizes curriculares nacionais para a capacitação de docentes do ensino básico, no nível superior, e no curso de licenciatura com graduação plena.

Assim como a LDB e o PNE também vê o Instituto Superior de Educação como um, local onde se configura apenas como espaço de treinamento destinado em sua essência para a atividade prática. No que se refere às instituições formadoras, vale salientar que a nossa observação é que estas realmente ficam ao que refere se a formação do Pedagogo tem endereçado seus projetos formativos para este fim. No entanto, em contrapartida, reconhecem que podem existir algumas áreas deste tipo de formação, em vez de formação universitária intensiva, ensino oral, investigação e expansão.

A universidade como campo de formação é um dos focos de proteção pela ANPED e pela ANFOPE. O CNE reconheceu esta alegação do Parecer CNE/CEB n.º 1, de janeiro de 1999. No entanto vimos que, nesse documento, a lei estabelecia um campo de discórdia entre as propostas de currículo, pois a ideia de fazer a graduação primária, era um verdadeiro desafio que ainda não tinha condições para atender essa proposta. As diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia foram encaminhadas para a autorização em 20/12/2005, por meio do Parecer CNE/CP n.º 5 no ano de 2005. No qual tinha propósito o curso de pedagogia, determinada no projeto de Resolução anexado ao Parecer n.º 5. Podemos observar que:

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

Sem muitas mudanças no projeto vinculado ao Parecer CNE/CP n.º 5/2005, 2006, Resolução CNE n.º 1, determina as orientações curriculares para o currículo de ensino, apresentando-o tal como o quarto marco legal para este currículo. A orientações/estrutura curricular ainda é composta por três disciplinas básicas, profundidade e diversidade de disciplinas e disciplinas de integração. A grade de matérias do curso de pedagogia continua atrelada a três ideias de estudo básicos, aprofundamento e diversidade de estudos e os estudos integradores estruturadas. Estas ideias de estudos se estruturam em três núcleos conforme descrito:

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...]. II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais [...]. III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular [...] (BRASIL, 2005, p. 11).

Estas ideias de estudos se estruturam em três núcleos conforme descrito visava dar mais coerência ao ensino tornando mais próximo a realidade do que se observa quanto a diversidade cultural brasileira, além de oferecer mais autonomia e proposta de enriquecimento do currículo de forma a atender melhor as realidades das diferentes culturas e demandas educacionais da sociedade brasileira.

Sobre a especialização normal superior, foi ofertada uma resolução de acordo com o seu Art. 11

As instituições de educação superior tiveram que manter os cursos autorizados como Normal Superior e que pretendiam a transformar em curso de Pedagogia [...] deveriam ser elaboradas um novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (BRASIL, 2005, p. 23).

No que diz respeito à formação do Pedagogo, a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, em seu Art. 4º aponta que:

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.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Dessa forma, em diálogo, o pedagogo José Carlos Libâneo (2007) aborda que a lei se refere apenas ao ensino da educação infantil e nos primeiros anos da escola. Do ponto de vista do autor, algumas alternativas não são um guia para identificação curricular e meio de sucesso. Dessa maneira, não se esclarece se os percursos curriculares são separados ou se há uma base comum que depois se ramifica em habilitações. De modo semelhante, o artigo que trata da formação dos profissionais da educação para “Art. 64. [...] administração, planejamento gestão e supervisão” (BRASIL, 1996a, n. p.). No entanto, em nível de pós-graduação estaria desconectado dos demais artigos deixando dúvidas aos dirigentes de cursos de formação. Além disso, a resolução ignora a prescrição legal da LDB de que esta formação deve ser feita também em cursos de graduação em Pedagogia. Libâneo (2007), também reverbera sobre a Resolução CNE n.º 1/2006, que ela tem o tom um tanto quanto problemático:

Expressa uma concepção simplista e reducionista de pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. A Resolução ‘(...) não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no formato da formação dos educadores necessários para a escola de hoje, não ajuda na elevação da qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos da escola de ensino fundamental’ (LIBÂNEO, 2007, p. 35).

Destaca-se, assim, que a graduação do pedagogo mediante o Parecer CNE/CP n.º 5/2005 exclui a formação do pedagogo na graduação, deixando a formação para o nível de pós-graduação, a Resolução CNE/CP n.º 1/2006 que é idêntica ao Parecer n.º 3/2006, depois de pressão da comunidade acadêmica, retoma a questão da formação do pedagogo no Art. 14. Porém, a Resolução CNE/CP n.º 1/2006 exclui gradativamente o pedagogo, pois o pedagogo pode ser formado no curso de Pedagogia, mas também em cursos de pós-graduação. É um retrocesso histórico, legitimado pela lei, pois o curso de Pedagogia desde sua

criação luta pela sobrevivência da profissão do pedagogo como intelectual da educação.

Em relação às políticas da Formação de Professores da Educação Básica foi aprovada a Lei n.º 11.273/2006, “autorizando a oferta de recursos de conhecimento e pesquisa aos participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2006b). Segundo a lei podem ser considerados docentes que estejam em formação em serviço e cursos avançados, tanto docentes do Ensino Básico, quanto docentes participantes de projetos de pesquisa que buscam aprimorar cursos de formação docente e da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Ainda em 2006, foi instituída a UAB, diante do Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006, para aprimorar o sistema de educação básica, com o objetivo de aprimorar e internalizar a demanda de cursos de graduação em nível superior, especialmente a Formação de Professores da Educação Básica (FPEB). Desde a demanda de cursos de Ensino Normal por meio da UAB, o governo federal, em colaboração com os estados, municípios e universidades públicas, tem se desenvolvido para ponderar a necessidade, conforme exige a LDB, principalmente em setores de difícil acesso ao Ensino Superior.

Como parte do currículo de gestão curricular para professores de Ensino Básico, o CNE, em 2006, também publicou a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, “estabelecendo o Curso Nacional de Graduação em Pedagogia, licenciado” (BRASIL, 2006a). Com isso, o curso de Pedagogia, que tem sido objeto de história e demanda pela ANFOPE e outras instituições foi reconhecido como disciplina com licenciatura, adquiriu uma nova identidade e adotou a:

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, 2006a, p. 1).

Percebe-se que o desafio, esteve presente, no que se refere as políticas de formação docente, pois, estas representam parte das reivindicações do Movimento Nacional dos Educadores aos processos fomentadores e normatizantes da formação docente. De acordo com Brzezinski (2007, p. 156), “as resoluções apresentam os limites, diante da revolução do Movimento Nacional dos Educadores”, no entanto, apontam os pontos comuns de consenso no diálogo entre o fundador e o idealizador

dessa Decisão: O ensino como base da identidade docente; uma fundação nacional comum como importante núcleo de formação; uma perspectiva de ensino clara que considere aspectos da visão de Freire; formação de professores não apenas para ensino de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; gestão educacional e formação em pesquisa; a oportunidade de superar o planejamento curricular por disciplina; e o conhecimento do ensino como pré-requisito para os estágios.

A partir da segunda metade dos anos 2000, iniciou-se a reorganização do papel do Estado na direção das políticas da Formação de Professores da Educação Básica. Assim, é possível reconhecer o direcionamento do governo em um esforço para promover o desenvolvimento de práticas aprimoradas, especialmente, aquelas realizadas por instituições governamentais e dentro de outros órgãos federais. Dessa forma, foram estabelecidos recursos legais e institucionais que definem a Política Nacional de Formação de Pessoal de Ensino Básico, com vistas a estabelecer um Programa Nacional de Educação.

Conforme as leis que regem a Formação de Professores do Ensino Básico no país, foram estabelecidas a partir das 53^a e 54^a legislaturas, a importância do conselho executivo, na administração dessas políticas, refletindo na aprovação de todas as dívidas aprovadas entre 2007 e 2014 e processadas em governo especial, governo importante ou urgente, os tempos e métodos utilizados no processamento são muito diferentes do estado. Esse fato, em última análise, demonstra os benefícios que as propostas têm sobre os sistemas jurídicos, apesar das possíveis mudanças nas propostas anteriores.

Em 2007, foram promulgadas duas leis para ampliar e fortalecer as políticas da Formação de Professores da Educação Básica. A primeira foi a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, que ampliou o FUNDEF para o Fundo de Educação Básica e Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB) e, com isso, o transferiu para os fundos de Ensino Infantil e Ensino Médio; docente, algo que, anteriormente, apenas para a formação de professores do Ensino Fundamental era fornecida.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011) avaliam que tais recursos, além de criar condições equitativas de formulação de políticas para a expansão dos profissionais de Ensino Básico, também lançaram as bases para que “províncias e municípios expandem políticas abrangentes de formação de pessoal. docentes, que

não são considerados como direito do pessoal docente e como essenciais ao desempenho das suas funções” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 34).

A segunda lei aprovada em 2007 foi a n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, que dispõe sobre as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Art. 2 determina que isso apoiará a Secretaria de Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de funções de apoio à Formação de Professores do Ensino Básico e ao Ensino Superior. No caso do Ensino Básico, pretende-se atrair e promover o ensino primário e secundário, que pode ser relevante para as províncias, municípios e Distrito e, sobretudo, através de acordos com instituições de Ensino Superior públicas e privadas (BRASIL, 2007a).

Esse fundo vigorou teve um período de vigência de 2007 a 2020 quando instituiu o Novo FUNDEB por meio do Decreto-Lei n.º 14.113/2020. No novo FUNDEB altera a forma de distribuição dos recursos, passando a destinar 70% dos recursos do fundo para remunerar os profissionais da Educação Básica em exercício.

O Novo FUNDEB altera a lista de remunerados passa então a aglutinar em seu âmbito o pagamento de outros profissionais além dos que já previam a Lei de 2007. Passa então a ser inserido no novo FUNDEB, que inclui também profissionais de apoio técnico administrativo e operacional. Conforme determina a Lei:

[...] II – profissionais da educação básica: docentes, profissionais no exercício de funções de suporte pedagógico direto à docência, de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional, coordenação e assessoramento pedagógico, e profissionais de funções de apoio técnico, administrativo ou operacional, em efetivo exercício nas redes de ensino de educação básica (BRASIL, 2021, n. p.).

Em relação a essa reorganização, Brzezinski (2012, p. 132) afirma que, “tendo em vista o Conselho Técnico Científico formado por membros da comunidade política e social e a implementação da Política de Formação de Professores em 2009”, esse conjunto poderia significar uma melhor formação, mas reconhece que serão necessárias pesquisas para avaliar a qualidade da formação de professores em que o Estado governante se baseia em um modelo de competência e eficiência, tendo como principal objetivo atender às necessidades da prática moderna economia (BRZEZINSKI, 2012). A utilização dos recursos e da tecnologia Educação à Distância (EAD), apesar da preferência da atual abordagem de formação inicial, está diretamente relacionada à expansão dos programas desenvolvidos pela UAB e

foi discutida aqui a partir do pensamento de Gatti, Barreto e André (2011), que consideram ser uma das ferramentas mais importantes para a utilização do MEC na implementação de políticas de formação de professores do Ensino Normal.

No ano de 2007, foi publicado um instrumento legal que rege as atividades da Capes, após a aprovação de sua Lei: Decisão n.º 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Entre os objetivos estão a introdução de políticas de formação de professores e a especificação de categorias ou regiões, aplicações para este fim. Os programas desenvolvidos pela CAPES começaram em 2007, com foco na formação inicial, e somente em 2010 foram lançados os programas voltados à formação continuada de professores.

Destaca-se aqui também a instituição do primeiro programa: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que foi administrado pela Portaria MEC n.º 38, de 12 de dezembro de 2007 e posteriormente prorrogado pelo Decreto n.º de 24 de junho de 2010. O programa promove a conscientização docente na EB e, a partir da colocação de alunos licenciados em escolas públicas, promove sua formação inicial, continuada para professores dessas escolas públicas e professores das IES participantes. Portanto, a proposta do PIBID permite o fortalecimento do ensino, da pesquisa e da expansão, buscando aproximar cada vez mais a teoria para diminuir as distâncias entre universidade e escola.

O CAPES só terá continuidade com as medidas de 2014, sem exceção, os novos editais. Esse fato torna o PIBID um exemplo de iniciativa pública que, apesar de reconhecer a coerência da arena educacional e o potencial de sua expansão, acabou por dificultar cortes de investimentos na implementação. Ainda discorrendo sobre o Decreto n.º 6.316/2007 vale ressaltar que um dos primeiros indicadores do desenvolvimento de um Programa Nacional de Formação de Professores encontra-se no inciso I, § 2º, do art. 2º da referida resolução, ao descrever as atividades do CAPES: “I - promover programas precoces e continuados de formação de professores na educação básica com vistas a estabelecer um programa nacional de formação de professores” (BRASIL, 2007b, n. p.). No que se refere a formação de professores a ANFOPE juntamente com o Sistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação (SNFVPE), se posiciona fazendo apontamentos obstante a estes terem: “formação básica de qualidade, condições dignas de trabalho e formação continuada como direito de trabalho e contratação trabalho” (BRZEZINSKI, 2012, p. 15).

Outro passo importante nessa situação foi a publicação da Declaração n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que estabelece a Política Nacional de Formação de Especialistas em Ensino da Educação Básica e fiscaliza as atividades da CAPES. Dentre os princípios da Política Nacional apresentados neste documento, destacam-se aqui: garantir a qualidade dos cursos de formação de professores; a correlação entre teoria e prática e a distinção entre ensino, pesquisa e expansão; reconhecimento da escola como campo de formação; a importância dos professores no sistema educativo escolar e a necessidade do seu desenvolvimento profissional; a correlação entre educação primária e continuada e entre níveis de ensino (BRASIL, 2009).

Para atingir os objetivos desta política, a Declaração n.º 6.755/2009 também foram criados os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação de Professores. Como parte de um plano estratégico que visa assegurar o desenvolvimento das políticas de formação, em 2009, em Portaria 09 e 30 de junho de 2009, foi instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), administrado pela Secretaria de Estado, pela Capes e Secretarias Municipais, incluída por meio de fóruns. Concebido como uma política emergencial, o programa promove estudos de graduação e pós-graduação e treinamento instrucional. Um estudo de Gatti, Barreto e André (2011, p. 121) em relação ao PARFOR mostra que “as atividades sustentadas por este Programa devem ser efetivamente divulgadas na maioria das províncias e municípios, em articulação com as universidades públicas e no âmbito da UAB”. O PARFOR em caráter emergencial, visou promover programas de formação de professores que já atuam em escolas públicas e que ainda não possuíam primeira e segunda licenciatura. No segundo semestre de 2009, foi publicada a terceira lei, Lei n.º 12.056, de 13 de outubro de 2009, e até o ano de 2019 tinha formado um total de 53.512 professores (CAPES, 2014).

No Art. 62 da LDB/1996, que regulamenta a formação de professores, acrescentou três seções: 1º trata do programa de formação inicial e contínua para professores; 2º prevê a utilização de recursos do ensino primário e tecnologia de formação contínua e formação profissional e; o 3º determina que o treinamento deve ser recomendado como uma abordagem presencial e pode ser apoiado pelo ensino da série e recursos técnicos (BRASIL, 1996a). Mas é sempre necessário considerar as possíveis lacunas entre o direito e a realidade. No que se refere ao número de matrículas de graduação no país, mesmo a Lei está se inscrevendo para a formação

inicial presencial, estudo de Barretto (2015, p. 69), com base no Censo do Ensino Superior de 2001 e 2011, mostra que o crescimento as taxas de matrícula variaram de 0,6% em 2001 a 31,6% em 10 anos. Nos cursos de Pedagogia, cerca de metade (48%) cursam são faculdades públicas, destes, 87,8% são oriundos do setor privado. Outros 19% que se matricularam em outros cursos à distância, 52% também ingressaram no setor privado. O autor alerta que esse crescimento do setor privado e da EAD no Ensino trazem duas preocupações: 1º) o fato de que a proliferação de instituições privadas e sua transformação em grandes corporações não é acompanhada de preocupação com a produção de informação por meio de pesquisa, ou educação especial zelo; 2º) o rápido aumento do ensino fundamental, em alguns casos, a melhoria dos projetos de ensino e da infraestrutura necessária, sem o devido apoio dos alunos, resultou em maiores taxas de reprovação.

No que diz respeito às políticas de formação continuada de professores do Ensino Básico, destaca-se como um importante passo a reorganização da Rede Nacional de Formação de Professores, agora regida pela Portaria MEC n.º 1.129, de 27 de novembro de 2009, também denominada Rede Nacional de Continuação. Formação do Pessoal da Educação Básica. É formado por Instituições de Ensino Superior para entidades sem fins lucrativos e públicas, e pelos Institutos Federais de Educação. A Rede, que atua em consonância com os programas e fóruns educacionais,

Diante disso, é denominada Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Ensino Público da Educação Básica e foi instituída por meio da Portaria MEC n.º 1.328, de 22 de setembro de 2011, retirada anterior e em seguida, transmitiu a coordenação da Comissão de Gestão da Rede à Comissão Nacional de Gestão Profissional do Ensino Primário e Profissionalizante. Esse novo Comitê é responsável por construir, coordenar e avaliar as atividades e programas do MEC, CAPES e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Entre a 53ª e a 54ª Legislaturas do Congresso Nacional foi aprovada em 2013: Lei n.º 12.796, de 4 de abril. Com esta nova Lei, as palavras do Art. 62 passa a ser o seguinte:

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

A formação de professores de Ensino Básico continua sendo credenciada em cursos de graduação e Ensino Superior, e o nível intermediário permanece relativamente pequeno para aqueles que atuam em anos de Ensino Infantil e Ensino Fundamental iniciais. Além dessa alteração, há a inclusão de outras três categorias no Art. 62. Nesse sentido, o § 4º passa a tratar da interação entre a União, as províncias, o Estado e os municípios para a adoção de abordagens que facilitem o acesso permanente aos cursos de formação de professores de Ensino Básico no Nível Superior, para o funcionamento na rede social (BRASIL, 2013).

Essas alterações à LDB, especialmente no Art. 62 e § 4º são vistos por Barretto (2015, p. 41) como “medidas conservadoras, não apenas pelo conceito de formação envolvido no atendimento das necessidades dos diferentes níveis de ensino, mas também porque retornam ao padrão da política educacional”. A quinta lei foi aprovada no último ano da 54ª Legislatura: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que autoriza o Programa Nacional de Educação, que vigorará pelos próximos dez anos. Neste Programa Nacional de Ensino, há referência, no Art. 13, do Núcleo do Sistema Nacional de Educação, que deve ser criado por legislação específica em 2016, para que, de forma cooperativa, os princípios e estratégias do PNE possam ser implementados. O centro desse programa, com suas funções claras e bem definidas quanto às responsabilidades de cada organização afiliada, é necessário para articular verdadeiramente as políticas educacionais.

Segundo Aquiar e Scheibe (2010, p. 987), as organizações filiadas não foram adequadamente definidas na implementação de políticas públicas de reconhecimento e formação docente, por isso, o autor afirma que a reorganização da participação da União nesse processo requer “a existência de um Programa Nacional de Educação e Educação bem regulamentado e divulgado, exigência enfatizada pela reunião de professores prevista, bem como conferências. há dois anos”.

Na Lei do PNE estão 20 metas a serem alcançadas nos próximos 10 anos. É interessante discutir aqui as metas 15 e 16, que tratam especificamente da formação de professores de Ensino Básico: a primeira prevê que, durante o ano, todos os professores tenham formação em Ensino Normal, pós-graduação em seu local de trabalho; a segunda sugere que, até o final deste período do Programa Nacional de Ensino, 50% dos docentes de Ensino Básico terão sido formados em nível de pós-

graduação e que todos terão a garantia de formação contínua em seu local de trabalho.

Uma das conquistas recentes da organização de promoção de professores Formação de Professores da Educação Básica, fruto de reivindicações históricas de entidades como a ANFOPE e ANPED e conferências nacionais, foram compiladas a partir do trabalho desenvolvido pela Comissão Bicameral de Formação da CNE⁸, com a aprovação das novas DCNs para a primeira formação em Ensino Normal, e educação profissional continuada em Ensino Básico. Embora a formação de professores tenha criado um campo de controvérsias sobre as diferentes perspectivas e opiniões sobre ela, em geral, houve a necessidade de reflexão sobre essa formação. Assim em 1º de julho de 2015, foi instituída a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que foi delinear as DCNs para a formação de primeiro nível (graduação, pós-graduação e pós-graduação) e educação continuada. A decisão buscou garantir mais formação profissional no ensino de Ensino Básico. Com essa nova forma de gestão da formação no país, pode haver mais clareza sobre o conceito de formação inicial preferencialmente presencial e o currículo de um pós-graduando que deve dirigir a constituição e reforma curricular e os termos desta formação. Uma base comum deve ser assegurada por conteúdos que podem ser organizados em áreas multidisciplinares, desenvolvidos em instituições de formação específicas, apropriação prioritária das disciplinas, distinção entre teoria e prática e entre ensino e investigação. Reforça-se também a urgência da constituição do Sistema Nacional de Ensino, no sentido de melhor comunicar entre Ensino Básico e Ensino Superior, os diversos programas educativos; e o uso da governança cooperativa e cooperação entre organizações filiadas (BRASIL, 2015).

Antes mesmo da aprovação das diretrizes acima mencionadas e da necessidade de redesenho do currículo para os cursos de formação prescritos, Aguiar e Scheibe (2010, p. 55) já reconheceram que “a governança cooperativa era necessária para prosseguir com a implementação das diretrizes práticas até então, com base no índice de disciplinas publicado nos cursos de licenciatura”, os autores

⁸ Comissão Bicameral de formação inicial e continuada de professores tem o objetivo de acompanhar, monitorar, orientar e apoiar a implementação de diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações articuladas entre o CNE, o Ministério da Educação, as Instituições Ensino Superior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a CAPES, as entidades de campo, as Secretarias de Educação (seus sistemas e redes), visando a consolidação de política nacional de formação dos profissionais da educação, bem como promover a revisão das licenciaturas de formação de professores.

ressaltam que o currículo precisa ser mais equilibrado para atender às decisões legais que existem nas ideias e decisões que regem as qualificações.

Dessa maneira, buscam-se as formas da formação de docentes pós-período de LDB n.º 9.394/1996, buscando contextualizar o cenário político neoliberal de fortalecimento de diversos setores da sociedade brasileira, com foco na formação de profissionais da educação através de decretos estabelecidos pelo governo democrático, e o surgimento de programas de desenvolvimento educacional, amparados por institutos e associações formadas por profissionais em educação. A seguir, serão abordadas a consolidação do EAD e as políticas nacionais de professores de educação básica.

2.2 O Curso de Pedagogia no Contexto do Ensino a Distância

O Sistema Universidade Aberta do Brasil combina oferta de cursos em universidades públicas e centros de educação tecnológica com o atendimento aos estudantes em polos de educação nas regiões mais distantes do país, sendo assim, uma porta aberta de mudança de modelo na qualidade e gratuidade no Brasil em cooperação com municípios e Estados. Especificamente, remodelando também a formação de professores em territórios que perpassam pelo acesso e permanência de futuros docentes através da educação a distância na promoção de ampliação democrática e a interiorização universitária, abrindo importante espaço para a consequente formação profissional docente. No ensaio “Universidade Aberta do Brasil (UAB): (re)modelando o território da formação de professores”, Osório e Garcia (2011, p. 120) destacam o “funcionamento estratégico da implementação de novas estratégias dentro de um quadro de pensamento e ação que conduzem à formação de professores pelo viés da modalidade EAD”, algo que os autores chamam de uma nova geometria para a formação docente no Brasil. O ensino a distância, mediante o propósito das tecnologias da comunicação e informação como um aparelho mediador, proporciona qualidade com a utilização das tecnologias como um recurso no processo de aprendizagem. Segundo a convergência, e a utilização da internet, é possível aprender e ensinar de maneira home office⁹. As ciências tecnológicas ajudam a criar locais de conhecimento, no qual possibilita as

⁹ Trabalho realizado em casa, não de maneira regular, podendo o funcionário trabalhar tanto na empresa, quando em casa, geralmente fazendo os mesmos serviços da empresa, mas em alguns dias em casa.

pessoas interessadas, poder aprender uma diversidade de assuntos, para além da modalidade presencial. Para compreender o que seja a ensino a distância, Moran (2015, p. 10) a define como: “o processo de ensino e conhecimento, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados temporalmente”, ainda afirma que é melhor para a aplicação de ensino para adultos, por estarem mais consolidados na aprendizagem de pesquisa individual. Pode-se, assim, entender que não podemos pensar em avanços sociais, sem que haja acesso às novas tecnologias, a introdução da educação online favorece a reapropriação das mídias por uma demanda cada vez maior de pessoas, que se tornarão capazes de atribuir novos sentidos devido à transformação da sua visão para o mundo.

De acordo com Guattari e Rolnik (2005):

As evoluções tecnológicas, conjugadas a experimentações sociais desses novos domínios, são talvez capazes de nos fazer sair do período opressivo atual e de nos fazer entrar nessa era pós-mídia, caracterizada por uma apropriação de uma resingularização da utilização da mídia (GUATTARI e ROLNIK (2005, p. 16).

Em relação à formação de professores, os programas educativos se multiplicam na virada do século XX, algo que antes, historicamente, era um espaço e tecnologia ocupada pelo rádio na segunda metade do século passado, por exemplo, foi fundada a Rádio Sociedade na cidade do Rio de Janeiro, com a principal função era tornar viável a educação popular por um meio de sistema de propagação de cursos. Segundo Alves (2009, p. 34), “a educação diante do rádio foi o segundo meio de transmissão à distância do saber”, apenas atrás da correspondência. De acordo com pesquisas realizadas, mostram que antes de 1900, já existiam anúncios nos jornais do Rio de Janeiro, no qual oferecia cursos profissionalizantes via correspondência. Conforme os estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Avançadas em Educação, diante dos elementos disponíveis da época afirmam que o Jornal do Brasil foi a primeira empresa a oferecer a demanda de cursos profissionalizantes, via correspondência, que no Brasil pré-LDB era uma tecnologia bem como uma estratégia de acesso à formação profissional, técnica e formativa docente.

Durante a década de 1960 e 1970, a televisão para fins educativos, foi utilizada de maneira positiva durante a sua fase inicial. Ao decorrer dos anos 1970, os computadores, por meio das universidades, chegaram ao Brasil no âmbito

educacional. Desde 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Fundos de Educação n.º 5.692, Art. 25, inciso 2, que estabelece o ensino a distância no Brasil; cursos complementares passaram a ser oferecidos em salas de aula ou via rádio, televisão, livros e outras formas de comunicação que permitiam o acesso a muitos alunos que não frequentavam a escola, em termos de composição corporal. Dessa forma, os alunos frequentam cursos complementares no chamado ensino fundamental. O processo educacional desse método de ensino, é visto como centrado no aluno e vinculado à tecnologia da informação, introduzindo flexibilidade curricular e ensino prático. Como resultado, leva à necessidade de investigar como os alunos e o processo de ensino e aprendizagem sobre o uso de novas tecnologias podem trabalhar juntos para produzir novas informações importantes sobre fundamentos críticos.

No ano de 1961, a LBD foi a primeira legislação a tratar o ensino a distância. Já a LBD de 1996, possibilitou o acesso a todos os níveis de ensino. O funcionamento de cursos de graduação e pós-graduação, educação básica, educação de jovens e adultos e educação especial. Em 2004, o MEC passou a admitir a agregação parcial do EAD, em no máximo 20% da carga horária total do curso, nos currículos dos cursos presenciais de graduação. Segundo Alves (2009):

A história do EAD no Brasil pode ser dividida em três momentos: Inicial, Intermediário e outro mais moderno. Na sua fase inicial, os aspectos positivos ficam por conta das escolas internacionais (1904) que representam o ponto de partida de tudo, seguindo-se a Rádio Sociedade no Rio de Janeiro (1923). No campo da educação superior, a UNB (1973) constituiu-se em uma base para programas de projeção, era a fase intermediária. Já na fase mais moderna, vale registrar as três organizações que influenciaram de maneira decisiva a história: a ABT- Associação Brasileira de Telecomunicação, o IPAE – Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação e a ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Coube o Ipae influenciar decisivamente a reflexão sobre a importância do EAD no mundo e no Brasil (ALVES 2009, p. 36).

A EAD é uma verdade das políticas públicas do país na atualidade, desde a sua fundamentação em 2006, quando foi criado o programa da Universidade Aberta do Brasil. A UAB foi instituída por meio do Decreto n.º 5.800/2006. A UAB oferece cursos à distância de graduação, pós-graduação, extensão e capacitação para o país. Conforme a universidade, uma das suas principais prioridades é a formação de professores da educação básica que futuramente vão atender a demanda do ensino público. Este programa tem-se revelado a resposta a, pelo menos, dois dos

problemas mais graves do Brasil: a pouca capacitação dos docentes e o problema de acesso ao nível superior mediante a população.

Ao enfrentar esse problema, a UAB considerou a utilização da internet como a tecnologia essencial de intermediação no plano educacional da universidade. Os cursos acontecem em ambientes práticos de aprendizagem aceitos pelas instituições universitárias participantes do programa UAB. No âmbito do ensino básico, encontramos, conforme Moore e Kearsley (2007, p. 44), “uma geração de aulas virtuais online”. Isso registra um alto nível de interesse, através do uso de medidas instrutivas de aprendizado colaborativo. Além do mais, permite a convergência de vários recursos midiáticos (texto, áudio, imagem estática, vídeo) em um único sistema. Assim, é reconhecido o aumento da comunicação dos vários intervenientes no sistema educativo, nomeadamente: professores, alunos e gestores. Esse é um dos marcos que diferencia a tecnologia digital atual na oferta do ensino básico e uma das condições que tem levado ao aumento dramático no número do ensino fundamental.

Como a educação básica está diretamente relacionada ao ensinamento das tecnologias atuais, Formiga (2009, p. 39) destacou que “O Ensino a Distância (EAD) está ligada às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pois cria um campo altamente dinâmico e inovador”. Portanto, a formação prática no ensino a distância proporciona a preparação dos professores para esses ideais e seus resultados de ensino. No entanto pode-se apontar que a maioria dos docentes ainda não recebeu a formação para incluir novos conhecimentos e tecnologias de comunicação em sua profissão docente. Segundo Belloni (2006, p. 165) “[...] uma das questões centrais na análise da EAD, e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nesta modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não foi preparado”. Essa é uma conjuntura rara no país. De acordo com a autora, foco para a formação é limitada, ou inexistente de docentes do ensino pré-escolar na sua abordagem ao ensino, ademais outro fator se apresenta como empecilho para participação acadêmica é a falta de oferta de graduação no ensino básico.

Sendo assim, a educação EAD é caracterizada por processos de ensino-aprendizado, que utilizam diferentes meios como ferramentas, na transferência de conhecimento. O ambiente virtual permite a interação entre alunos e professores, proporcionando desenvolvimento intelectual por meio do uso das Tecnologias de

Informação e Comunicação (TICs) para facilitar o redesenho do modelo de ensino no uso da formação profissional. Com fácil acesso e uso da Internet, método de educação a distância propiciou aulas, pesquisas e formação de inteligência social com informações, disponíveis em diversos locais e horários de forma flexível.

A educação, de modo crítico e reflexivo, pode ter um papel significativo a desempenhar no processo global de desenvolvimento, e a necessidade crítica de uma educação de qualidade na vida tecnológica, econômica, cultural e cotidiana das pessoas faz da EAD um sistema de ensino superior para atender às necessidades sociais do povo, tanto no exercício da nacionalidade como na adequação do trabalho. O ensino a distância ampliou seu status de expansão no país mediante a promulgação da LDB Lei n.º 9.394 de 1996, que oferece diversos cursos em diversas áreas de estudos científicos, com foco na democracia acessível no ensino superior e a possibilidade de abranger as tecnologias de comunicação e informação nos processos de formação.

A formação de docentes é um tema recorrente para a discussão na agenda dos eventos nacionais e internacionais, isso é importante se quanto ao objetivo de se alcançar uma melhor qualidade de ensino, pois os processos de ensino-aprendizado estão inter-relacionados. Para que esse recurso funcione são necessárias estratégias como a formação primária e continuada de docentes. Além do mais, incorre nisso a necessidade de investir no desenvolvimento profissional e isso deve ser uma prioridade, mas devido a tantas responsabilidades, excesso de trabalho em muitas horas de trabalho e em diferentes escolas, o desenvolvimento profissional revela-se um desafio. Por isso, a formação EAD está atraindo cada vez mais professores que necessitam de uma formação flexível e adequada às suas necessidades. Com isso, existe a formação de professores entre o virtual e o presencial.

A metodologia das políticas públicas em relação ao ensino a distância não prescinde, é notório que seja utilizada o recurso tecnológico, mas também o acesso às tecnologias deve ser ampliado, reduzindo os ruídos que impossibilitem uma devida relação de aprendizagem entre professor e aluno. Por exemplo, os métodos de avaliação foram melhorados e permitiu-se a participação de inúmeros alunos de diferentes níveis locais, num mesmo estudo, ao qual foi partilhado o seu objetivo, nomeadamente a formação. O ensino a distância pode ser definido como um plano de ensino caracterizado pela separação de espaço e tempo. Para que os processos

de ensino-aprendizado ocorram, é necessário o uso de diversos recursos de mediação, como imóveis, recursos digitais. Professores e professores são chamados de coordenadores no modelo de aprendizagem. Outra característica da educação fundamental é facilitar a realização do conhecimento, que inclui muitas pessoas, tornando os métodos de aprendizagem mais acessíveis ao educando e facilitando o ingresso à informação. Em tempos recentes, na pandemia de Covid-19, a identidade profissional do docente foi desafiada de modo peculiar em relação aos domínios da linguagem tecnológica bem como o domínio técnico sobre as possibilidades de programas, sites, microfones, imagens e plataformas digitais nas quais as aulas eram realizadas.

Nessa definição, o autor já se preocupa com a tecnologia de transferência de conteúdo para os alunos e a superação de longas distâncias para fornecer educação. Conforme a lei francesa “Educação a distância é o ensino que não reflete a presença física do professor que se mostra lecionando no local onde ele é admitido, ou onde o professor está presente, de tempos em tempos ou para determinadas atividades” (BELLONI, 2006, p. 25). O mesmo autor observa que a educação básica era vista como uma educação continuada, ou aprendizagem ao longo da vida, como parte de um sistema educacional mais amplo. Enquanto isso, Moore (1973) já afirmava o ensino a distância que as ações de um professor são inteiramente independentes das ações dos alunos. Observe sua afirmação:

Ensino a Distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos e outros (MOORE, 1973, p. 663, tradução nossa).

Como mencionado anteriormente, a LDB na declaração n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, destinada a regulamentar o Art. 80, contemplando o ensino fundamental (Art. 1º), estabelecer diretrizes gerais para credenciamento de disciplinas e credenciamento de instituições e credenciamento institucional, estabelecer um prazo para essas ações regulatórias. O artigo 1º diz que:

Art. 1º. Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998, n. p.).

A formação de profissionais da educação em administração, planejamento, avaliação, supervisão e orientação da educação básica será realizada em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantia, nesta formação, nacional, terreno comum. Portanto, a lei não extinguiu o processo de ensino em livro publicado pelo Departamento de Educação, uma lista de instituições e cursos credenciados que seriam organizados em regime especial observando a flexibilidade para admissão, horários e duração, conforme determinações das diretrizes curriculares nacionais.

Os sistemas educacionais que tinham como base a figura da igreja, agora com o sistema moderno, o sistema educacional apresenta uma aprendizagem moderna baseada na tecnologia, um elemento do mundo industrial. Segundo Martins (2005), a estrutura curricular e a estrutura da EAD são:

Os estudos a distância são uma realidade em função da produção do material em escala industrial. O material é preparado por uma equipe de especialistas de diversas áreas. Isto significa uma mudança radical nas funções docentes tradicionais; planejamento do curso, a organização racional de todo o processo e a formatação das fases se assemelha à produção industrial; a preocupação de um contínuo controle, como a sistematização de contínuas avaliações no processo e do produto da EAD, objetiva a otimização do tempo e do trabalho dos recursos humanos e; a centralização e monopolização da produção tornam esse sistema economicamente rentável (MARTINS 2005, p. 9).

Tendo em vista o crescimento da educação na base, é cada vez mais desafiador desenvolver sistemas de gestão do sistema educacional, que proporcionem melhoria da qualidade de Educação. Percebemos que a Educação a distância, não oferece ainda uma sólida estrutura de educação, percebida pela falta de esforços coletivos em prol de bases teóricas sólidas que possam de fato efetivar essa modalidade de educação. Fica claro, então, que os conceitos teóricos do ensino fundamental não são claros e precisam ser aprofundados. Essas regras também preveem os requisitos de procedimentos de acreditação, e institucional, renovação de reconhecimento de assunto, suas ações corretivas, e acordos. Saviani (2007, p. 428) observa “a proliferação das ideias modernas e das tecnologias da informação incluiu outros conceitos educacionais”. Esta é uma história de eficiência, e habilidade, que formaram a base do método de ensino de notas. É preciso buscar

conhecimento em termos de habilidades para se manter competitivo no mercado de trabalho.

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita pessoas para a competição pelos empregos disponíveis [...]. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação (neoprodutivismo) (SAVIANI, 2007, p. 428).

As decisões legais garantem que o governo promova o desenvolvimento e a disseminação de programas de educação de nível de escolaridade em todos os níveis e métodos de ensino, bem como educação adicional. A expansão da educação a distância é resultado da LDB 9.394/96, que previa as “instituições de ensino superior” como centros de formação qualificados para formar um profissional capacitado e, posteriormente, atender às exigências impostas pelo mercado neoliberal, este foi um processo em que se viu a ruptura e falta de articulação das universidades que comprimiram sua função na formação de professores, portanto, as políticas educacionais permitem a formação de professores no ensino superior, no que se refere ao processo de flexibilização dos cursos de graduação segundo esse modelo capitalista, em função das necessidades dos organismos internacionais e das necessidades do mercado. Um dos aspectos mais relevantes da formação acadêmica nesse processo é a flexibilização curricular, que reflete o componente metodológico das disciplinas, no qual visa reduzir o conteúdo. Essa flexibilidade deve-se à disponibilização de uma abordagem ao nível da série, que permite ao aluno realizar a maior parte das atividades previstas no currículo de casa no momento mais adequado e, ao mesmo tempo, proporcionar ao aluno flexibilidade, querer independência e disciplina para progredir satisfatoriamente em seus estudos. O termo adaptabilidade é definido por Chauí (1999, p. 183-184) da seguinte forma:

A ‘flexibilização’ é o corolário da ‘autonomia’. Na linguagem do Ministério da Educação, ‘flexibilizar’ significa: 1) eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por ‘contratos flexíveis’, isto é, temporários e precários; 2) simplificar os processos de compras (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas (sobretudo para proteção das chamadas ‘outras fontes de financiamento’, que não pretendem se ver publicamente expostas e controladas); 3) adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais (aliás, é sistemática nos textos da Reforma referentes aos serviços a identificação entre ‘social’ e ‘empresarial’); 4) separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos (CHAUÍ, 1999, p. 183-184).

Tal flexibilidade curricular e processo de ensino é afirmada nas Diretrizes nas quais definem “diversidade nacional e independência de ensino” devem ser respeitadas (BRASIL, 2006, n. p.). No entanto, Veiga Neto (2005, p. 40) explica que a flexibilidade de uma organização acadêmica proporciona uma vasta gama de conhecimentos acadêmicos e integra e potência dimensões existentes no programa de formação, neste a flexibilidade curricular pode trazer, contribuições tácitas às ideias do mercado de trabalho. Diante disso, a ela passa a ser uma característica do mundo atual, de uma sociedade industrial, com o objetivo de atingir a todos, de acordo com as oportunidades do aluno. Inclui também carga horária, ênfase no conteúdo, planejamento curricular, revitalização da formação educacional, para que em pouco tempo o aluno seja inserido no mercado de trabalho. Por causa da flexibilidade, o conhecimento adquirido por meio de treinamento educacional é chamado de habilidades e competência, o que enfatiza a prática de danificar informações confidenciais. No entanto, através desta nova abordagem à formação de professores, apoiada no desenvolvimento de competências, introduz-se um novo conceito de ensino que estabelece o conhecimento teórico e a discussão do ensino, onde o conhecimento é relevante e prático, de forma a ir ao encontro das necessidades, necessidades e apoio da lei.

Na educação, no processo de aprendizagem em sala de aula, é importante a participação do professor e do aluno no processo de ensino assumiu que, na disposição geral do Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, a mediação didático-pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem se dá por meio das tecnologias do conhecimento e da comunicação, com alunos e professores desenvolvendo atividades pedagógicas em diferentes contextos e/ou períodos.

Ao decorrer do capítulo foram apresentadas a trajetória e o crescimento da modalidade de ensino à distância, contextualizando com as leis que regulamentaram o modo de estudo, adentro de algumas diretrizes curriculares específicas dentro de um contexto pós-moderno com a grande demanda de formação de alunos e professores para formação da área.

Uma questão fundamental no campo da formação de professores é o declínio na qualidade do trabalho, que se manifesta de diferentes maneiras. O descumprimento da Lei Nacional do Piso do Trabalhador no que se refere à jornada de trabalho e compromisso de tempo para aprendizagem, planejamento e avaliação,

a ausência de políticas que permitam a superlotação de professores em uma escola e a falta de apoio à profissão docente e condições adequadas de trabalho na escola pública, criam hoje verdadeiros entraves no processo de formação importante das novas gerações.

Considerar que esses cursos são, de fato, modos de acesso e formação para os professores serão reduzidos às apresentações que têm do currículo das escolas, escolas, programas de estruturas que os envolvem ou suas estruturas sociais e culturais, da mesma forma que os edifícios características sociais e culturais das famílias dos alunos, sua participação ou representação da escola ou expectativas escolares dos alunos ou de suas famílias definem os padrões de frequência dos alunos ou novas pessoas na escola.

Os efeitos da atual reestruturação global, especialmente na última década do século XX e a primeira década do século XXI, ainda inacabados, são cada vez mais testemunhados o que não é muito bom para o papel de professor. A escola, tradicionalmente marcada por oportunidades de ascensão da sociedade e superação da desigualdade social, havia uma figura de autoridade do professor é construído para conduzir jovens e crianças à vida social e democrática. Esses hábitos as democracias são caracterizadas pelas formas como os sujeitos se representam na sociedade; escola e os professores desempenham um papel importante na criação desses processos. Supondo que o conceito de democracia se refere ao conceito de cidadania democrática responsável e processos democráticos, além das políticas, que também são lições que podem apontar os perigos que a democracia corre pela difamação o número de professores e a desintegração dos sistemas educativos.

2.3 A Formação do Pedagogo e a Implementação de Novas Diretrizes Curriculares

No início deste tópico, atentamos em mostrar a formação docente a partir dos anos noventa, no qual incluem as lutas, reivindicações, e avanços sociais que semearam a profissão docente na década de noventa. Sendo assim, podemos nos embasar teoricamente a partir da Carta Magna de 1988, no qual deu à educação uma perspectiva política e de interesse público, e possibilitou a inclusão da

educação como um direito social previsto no Art. 6º. Cretella (*apud* Raposo, 2005), ressalta que:

[...] todo cidadão brasileiro tem o subjetivo público de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional, independentemente de vaga, sem seleção, porque a regra jurídica constitucional o investiu nesse status, colocando o Estado, ao lado da família, no poder-dever de abrir a todos as portas das escolas públicas e, se não houver vagas nestas, das escolas privadas, pagando as bolsas aos estudantes (CRETILLA *apud* RAPOSO, 2005, p. 4).

A CF/1988, referindo-se a todos os direitos civis previstos no Art. 6º, acabou por introduzir um conjunto universal de princípios que direciona as diretrizes que devem servir de guia para o estado e sociedade. A promulgação constitucional do direito à educação vem para a preservação e proteção da democracia consagrada na Carta Magna e, portanto, para garantir a conquista desse direito de todo cidadão. Assim, o conceito de educação “vê na educação uma parte do processo dialético que se desenvolve entre o socialismo e a segregação humana, cuja finalidade é construir autoconfiança, ou seja, construir resiliência, situação crítica e criativa, olhando o mundo” (BRASIL, 2012, n. p.). Além disso, após tal dispositivo constitucional, delegou ao Governo e à família a responsabilidade por esse direito, estabelecendo a visão de compromisso tanto do Estado quanto da família para proporcionar uma educação que promova o desenvolvimento humano e a cidadania. Ao colocar a educação sobre o tema mencionado acima, houve um acordo entre os objetivos da “Constituição Cidadã” e o sucesso do desenvolvimento da nação (BRASIL, 1988).

Promover a educação como direito social exige que o Estado aja com o maior otimismo. Os direitos civis, como o reconhecimento dos direitos humanos fundamentais, são benefícios de última geração, consagrados na constituição, que possibilitam melhores condições de vida aos mais pobres, direitos muitas vezes igualando condições sociais desiguais. Portanto ao esclarecer a compreensão das organizações sociais sobre a importância da educação para auxiliar nos processos de mudança social significa, desde logo, compreender a necessidade de pensar e planejar a formação docente, como exemplo de luta nessa questão, está o longo processo de carência de políticas públicas que venham a suprir essa necessidade resultou em ganhos significativos, sobretudo por meio da formação de professores sobre participação comunitária em parceria com Universidades Comunitárias, com

destaque para a experiência adquirida com o Programa de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA) em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Vimos que os cursos de formação de professores do Ensino Básico e Pedagogia da Terra se fossem ampliados no atendimento ao ativismo cultural para atuação na alfabetização, poderiam ampliar os espaços para uma aprendizagem transformadora por meio da integração dos processos educativos, adquiridos pelas experiências dos movimentos de luta, dos organismos sociais. Sobre isto, Caldart (2000) diz que:

Os cursos de formação inicial para do ensino médio ensino e estudos gerais e ensino superior Pedagogia da Terra e educação continuada, bem como a formação de ativistas culturais para atuar nas aulas de alfabetização e a expansão da escola em ambientes transformacionais permitiram um processo de ensino mais amplo, exploração, que possibilitou integrar a formação de professores com ricos processos educativos advindos da experiência de luta das organizações da sociedade civil, e até mesmo possibilitou desenvolver seu próprio método de ensino, a Pedagogia do Movimento (CALDART 2000, p. 32).

Sendo assim, de acordo com Hypólito (2019) desde a década de 1990, segundo a CF/1988 e o acalorado debate sobre as novas regras e regulamentos, foram vislumbradas lições e discussões sobre como o currículo deveria ser estruturado para atender às expectativas dos acadêmicos. Tema poderoso para os debates sobre a Declaração Curricular Nacional, texto elaborado da mesma forma que o proposto na BNCC. Nesse sentido observamos que a BNCC, se tornou um marketing para divulgação das políticas educacionais pela Secretaria de Educação, e conseqüentemente se estendeu as políticas direcionadas para escolas metodologias de avaliação destas, de forma que também os repercutiu na formação de professores. Para compreender melhor esse quadro, será necessário pensar que houve a incorporação dessas mudanças no âmbito da política capitalista e suas questões estruturais que afetam os sistemas sociais, e que proporcionam novas configurações administrativas. Percebeu-se então que nestes últimos anos, haviam indicadores de uma relação tensa entre o setor público e o setor privado. Nesse contexto, como uma das estratégias utilizadas, novas medidas de gestão institucional são introduzidas na administração pública. Maria Raquel Caetano (2015), observa que:

As reformas na gestão pública, bem como as reformas educacionais, propõem alterar as estruturas da escola, promovendo mudanças administrativas e pedagógicas com a implantação de uma gestão educacional apoiada no modelo empresarial, orientadas pelos princípios gerenciais. A ênfase dada à gestão gerencial na educação, a partir dos anos 1990, no Brasil, e aprofundada nos anos seguintes, deve ser analisada sob a perspectiva da construção do discurso de que a qualidade na educação depende da eficiência e eficácia do sistema público de ensino representado através dos resultados e da alteração na lógica da gestão da educação (CAETANO 2015, p. 116).

As reformas na gestão pública e reformas educacionais traz propostas de alterações na estrutura educacional e requer mudanças administrativas e pedagógica com a gestão de um modelo de educação empresarial regida por princípios de gerência e produção. Para isto a implementação das políticas curriculares não é um processo legal, mas requer o apoio dos professores, que são praticantes ativos das políticas educacionais. Políticas voltadas para a mudança do currículo escolar, como as DCNs para Educação Básica, os PCNs na década de 1990 e, mais recentemente, a BNCC, que operam em consonância com as políticas de formação de professores. Percebe-se que a reforma educacional brasileira, assim como a formação de professores na década de 1990, visou atender às recomendações dos organismos internacionais. No Brasil, esses elementos refletem a visão de formação de professores que entrou nas reformas da década de 1990, com a permissão da LDB (Lei n.º 9.394/96) e o acervo de documentos oficiais que regem essa lei. No que diz respeito à política de formação de professores, o maior valor foi a aprovação das Diretrizes Curriculares para o Currículo Docente da Formação Docente do Ensino Superior, pela Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que alinhava a visão do professor à demanda do mercado, produziu um professor conhecedor, dedicado e orientado ao ensino, sem comprometer esse processo com as características das condições macrossociais.

O ponto legal contra esse conceito técnico de formação de professores vem com a Resolução CNE/CP n.º 15/2002, autorizando Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores. A decisão foi motivada por um longo processo de construção e baseou-se no pensamento histórico sobre o processo de formação de professores, considerando o debate mais amplo com algumas organizações comunitárias. Nesse sentido, nota-se o processo de construção de uma democracia e por tanto foi apresentado as Diretrizes do CNE, eles apresentam uma perspectiva de formação docente que homenageia a luta da

história de classe, que busca esclarecer a formação inicial e continuada, pautada na organicidade entre as formações instituições e educação básica e a relação interna entre graduação e pós-graduação.

O Parecer do CNE/CP (Resolução n.º 15/2002), reafirma os princípios formativos desenvolvidos por diversas organizações de ensino e ciência que têm foco na educação e na formação de professores, como a ANFOPE, a ANPED, o Fórum de Diretores Universitários com as Instituições de Ensino das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), a Associação Nacional dos Gestores da Educação (ANPAE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Entre esses princípios está a proteção da mesma base nacional para a formação de todos os profissionais da educação. Esse conceito, construído no âmbito de diversas organizações, posteriormente editado pela ANFOPE, contém: forte formação teórica e diversas disciplinas; unidade teoria-prática; trabalho integrado com diferentes estruturas; responsabilidade social e desenvolvimento profissional; governança democrática e avaliação; e gestão de cursos de capacitação. CNE/CP Resolução n.º 15/2002 apresenta a visão da educação como um processo integral, construtivo e libertador, desenvolvendo-se em diversas áreas da sociedade de forma correlata. Ao mesmo tempo, reconhece a docência como um processo metodológico complexo, baseado em um conjunto de diferentes disciplinas, demonstrando a prática docente em diversas áreas técnicas, políticas, éticas, estéticas, caracterizadas por uma forte formação envolvendo conteúdos e abordagens diversas.

Esse entendimento fornece uma explicação básica para a formação de professores, que prioriza o conhecimento, Scheibe (2007, p. 27) afirma que dada a “complexidade em que o sistema de ensino se desenvolve e a necessidade de profissionais que possam lidar com a variabilidade e imprevisibilidade da prática educativa”. Difere, portanto, do conceito de treinamento contido na Decisão das mudanças da base nacional curricular que ocorreu no ano de 2002, que enfatizava a aquisição de habilidades pragmáticas a serem realizadas em determinadas circunstâncias. Outro ponto destacado como novo conceito é a integração entre educação básica bem como a relação entre educação e trabalho docente. Este último aspecto é fruto de uma antiga reivindicação da classe docente, que, ao

vincular a discussão da formação à profissão, tem feito grandes avanços profissionais.

Com a reforma das políticas curriculares do ensino superior, que em 2002, lançou as bases para as DCNs para a Formação de Professores do Ensino Fundamental, cursos de nível superior, de pós-graduação, conforme Resolução CNE/CP n.º 1, 18 de fevereiro de 2002. Após décadas de estudos e debates críticos de pesquisadores acadêmicos contra a adoção desta resolução, treze anos depois, ela foi anulada pela Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015.

Segundo a ANPED, foi somente após 2016 que se iniciou o processo de promoção do desenvolvimento de políticas de formação de professores pelo MEC, em um processo de tomada de decisão precipitado, a indefinição de termos e o uso de um mecanismo de manobra como a falta de debates e conseqüentemente a ausência de uma participação pública efetiva, ocasionado assim o perecimento da democracia e da participação da comunidade na educação pública.

Notamos que se apropriando deste período de ausência de participação pública na educação surge a propostas de mudança da LDB 9.394/96, através dos termos da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, com a implementação da BNCC que juntamente com a com a Resolução CNE/CP n.º 2, torna obrigatório o acréscimo da carga horária nas disciplinas do ensino médio. Ainda que esta faça referência a educação básica, fica evidente que também contempla mudanças no ensino superior principalmente no tocante da formação de professores licenciados.

Dessa forma, em dezembro de 2018, o MEC apresentou a Proposta BNC para Formação de Professores da Educação Básica e, em 8 de abril de 2019, o CNE convocou uma Comissão de Resposta de 10 membros, para realizar reuniões e debates, para fins de revisão e atualização da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (BRASIL, 2015), com a criação da BNC-Formação de Professores, sob o pré-requisito para o cumprimento da lei educacional, novos requisitos modernos e propostas-BNCC (BRASIL, 2017b). Ressalta-se que os membros dessa comissão estariam ligados ao setor privado de educação e negócios e movimento, como Todos pela Educação e Todos pela Base, com apenas dois membros ligados à rede pública de ensino. Essas instituições incluem “ensino superior privado, empresas de ensino público, organizações do mercado de materiais didáticos e, além disso, há correlação entre esses membros e organizações afiliadas, como OCDE e UNESCO” (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, n. p.). Embora a Lei n.º 13.415/2017 tenha

previsto mudanças no ensino superior, a Resolução n.º 12/2012, visa substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível. Em seu Art. 10 prevê que o currículo seja composto de treinamento básico padrão e programa de treinamento, indissociavelmente. Neste regulamento, o Art. 11 constata que a formação geral é composta por habilidades e competências disponibilizadas pela BNCC e é organizada pelas fontes de conhecimento: (1) suas linguagens e tecnologias; (2) suas estatísticas e tecnologias; (3) ciências naturais e suas tecnologias; e (4) ciências humanas e sociais (BRASIL, 2012).

De acordo com a proposta, para a capacitação inicial dos cursos de licenciatura, era necessário superar as divisões entre teoria e prática, além das divisões disciplinares que muitas vezes distinguem o saber pedagógico do conteúdo informativo a ser ensinado, e superar a teoria excessiva de cursos imprevisíveis sobre necessidades atuais, resultados de aprendizagem e competências docentes e competências previstas na BNCC. Há falta de confiança na formação e reflexão teórica e diminuição da criatividade docente, pois limita as habilidades de aprendizagem e a capacidade de se preocupar com o saber, no qual transforma o professor em um ator profissional e docente, e pacotes educacionais específicos para cada caso.

Diante desse contexto, a proposta pretendia substituir o estágio com residências pedagógicas inspirado em um modelo de formação clínica nas áreas de ciências da saúde para as ciências da educação, em que um aluno sob a supervisão de um professor da disciplina e um professor experiente deveria adquirir a prática no ambiente escolar a partir do primeiro semestre do curso, na qual a prática deve ser feita com o estágio em ambiente real de trabalho e de forma contínua. Podemos analisar diante dos fatos ocorridos, o conceito do Programa de Residência Pedagógica (PRP)¹⁰ para formação inicial está em consonância com o plano de formação disponibilizado na BNC-Formação. A proposta do PRP é parte do processo de atualização do PIBID, em vigência desde o ano de 2007, porém enquanto ao contrário do PIBID, o PRP auxilia os graduandos que já estão na metade do curso de licenciatura.

¹⁰ Trata-se de um programa da CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

Segundo Silva e Cruz (2018, p. 123), a prática desde “o início da formação pode ser inquietante, pois sugere que o sujeito do professor conhecerá de fato sua posição profissional, utilitária e empírica teoria, sem inserção adequada de conhecimentos teóricos”. Segundo os autores, a PRP pode ser uma ferramenta preocupante na formação de graduandos, em termos de sua integralidade pois apresenta primeiramente sem o conhecimento teórico adequados os desafios de sua prática, neste sentido, o contato prematuro pode tornar se um obstáculo prejudicial para o graduando, ter já de início uma visão das atividades práticas, sem ter primeiramente um contato com os conhecimentos teóricos.

Portanto se o objetivo da educação era preparar o profissional para o trabalho, a formação de professores concentra-se neste exercício. Alunos e professores são considerados ativos, a formação intelectual é regulamentada. Não é necessário que um professor, neste projeto neoliberal, tenha uma formação teórica sólida que forneça as ferramentas para escrever o pensamento e a identidade em sua prática, basta que ele tenha as habilidades técnicas para utilizar o sistema BNCC que já está em funcionamento. A transformação do curso de magistério na Proposta da BNC será dividida em três fases por um período de quatro anos: O primeiro será de base regular de dois anos com base no conhecimento da BNCC, políticas comunitárias de educação, didática e processo de aprendizagem; o segundo, denominado passo a passo, acontecerá no 3º ano, quando os alunos poderiam escolher entre três níveis de ensino para aprofundar seus conhecimentos, na educação infantil, alfabetização ou nos anos iniciais do ensino fundamental; finalmente, o 4º ano será dedicado a disciplinas especializadas em quatro áreas de ensino: gestão escolar, educação profissional, ensino de didática no ensino superior e educação especial. Essa proposta baseia-se na ideia de uma formação docente separada e especializada, para reduzir o seu saber a parte do processo educativo, ao risco de uma formação abrangente e pensativa que permita o conhecimento de todas as disciplinas e as relações entre ensino, investigação e expansão. Na terceira versão da teoria, assim como na teoria aprovada, essas categorias que separam a formação da Pedagogia estão descritas na segunda fase de profundidade. Na versão oficial houve uma mudança no termo Cursos de formação de professores multidisciplinares em vez de Licenciatura em Pedagogia, que é utilizado na versão três. O desejo de dividir a humanidade, e de minar o profissionalismo do professor parece vir até mesmo dos princípios escolhidos no documento para definir tal assunto.

Embora a literatura apresente o propósito que irá auxiliar a formação de professores nesta categoria, ela sugere que os pedagogos sejam formados de acordo com a categoria selecionada, sem considerar a compreensão de toda a complexidade da educação. Sobre a divisão proposta pela BNC-Formação, no Art. 22 da decisão relata que:

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia [...] (BRASIL, 2019, p. 11).

Esse conceito inclui um recuo para as discussões do que foi desenvolvido e estabelecido na DCN 2015, onde a formação foi plenamente compreendida, com conhecimento de todo o processo educacional, incluindo a gestão da educação. Portanto, verificou-se que os cursos incluem como obrigatoriedade o conteúdo e a gestão da educação. Há, com isso, um retorno à compreensão da estrutura de um professor que está equipado para atuar e outro para pensar.

Desde a criação do Art. 2º da Resolução n.º 2/2019, a formação de professores sugere o desenvolvimento, credenciamento, habilidades e competências gerais e específicas proporcionadas pela BNCC-Educação Básica. Habilidades específicas significam três aspectos básicos: (1) conhecimento do trabalho; (2) trabalho profissional; (3) envolvimento profissional. Tal conceito de formação, baseado no ensino de 97 competências, fortemente protegido neste marco normativo, incorpora uma perspectiva de ensino limitada e importante, prejudicando o conceito de formação, inevitavelmente teoria e prática, dentro da perspectiva sócio-histórica, libertadora e envolvente. Sobre a organização acadêmica, referida no Art. 7, destaca a importância atribuída à formação de estágio (inciso VIII), o que leva a um aumento do desempenho da formação docente; e, no que diz respeito à avaliação da qualidade da disciplina (inciso XIII), será feita de acordo com a matriz de competências, anexa à Resolução n.º 2/2019. O INEP é o órgão responsável pelo

desenvolvimento do instrumento de estudo, no prazo de 2 anos da publicação da resolução.

Das reflexões feitas ao longo do capítulo, indicamos que na primeira proposta de 2018, referente às Diretrizes estabelecidas e BNC-Formação de 2019, que foram introduzidas as seguintes propostas na submissão do Documento ao MEC 2018, a saber: o estabelecimento de um Instituto nacional de formação de professores, o desenvolvimento de políticas de monitoramento e avaliação; o deslocamento das horas de estudo para o espaço de convivência da docência, a partir do primeiro semestre de estudos; a criação de um estágio probatório para professores iniciantes, em regime de formação remunerada para professores mais experientes; redefinir 98 cursos de aperfeiçoamento dentro das secretarias federal e estadual, formando quatro níveis de conhecimento; um centro de testes para todo o trabalho de ensino. Como esperado, o novo sistema, na visão do MEC, voltado para regular as instituições de formação e formação, mina a independência didático-pedagógica das universidades, garantida constitucionalmente. Portanto, em relação a novos controles formativos vinculados à definição das Bases Nacionais Comuns sobre o que ensinar, o que ensinar no ensino e a prática do Estado das Avaliações Nacionais Comuns porque mostram novidades, política de formação de professores (ARROYO, 2015).

A contextualizar o item 2.3, abordamos os aspectos mediante a carta constitucional de 1988, no qual iniciou a regulação das funções e diretrizes que seriam seguidas pelo estado, sobre os processos de mudanças em que foram apoiadas por organizações sociais meio pelo qual se teve introdução do BNCC no país, e suas reformas ao decorrer do tempo. Buscamos apresentar de forma clara a contextualização das diretrizes curriculares que fizeram parte do processo de educação no país, desde a primeira homologação pós-LDB 9.394/1996, até a introdução proposta no Art. 2º da Resolução de 2019, no qual foram introduzidas novas normas curriculares, mediante as regulamentações propostas pelo MEC. No próximo capítulo será abordada a identidade do curso de pedagogia do pedagogo, bem como interferências as interferências dos organismos internacionais na educação e na formação de professores.

CAPÍTULO 3 – IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA E DO PEDAGOGO

O presente capítulo tem a finalidade em uma perspectiva teórica, de refletir sobre a identidade do curso de pedagogia e do pedagogo, bem como analisar as implicações políticas na formação docente, e as interferências dos organismos internacionais na educação e na formação de professores.

3.1 As Interferências dos Organismos Internacionais na Educação e na Formação de Professores

Segundo Esteves e Souza (2020), a análise de textos e estudos publicados por organismos internacionais, principalmente os publicados desde a década de 1990, mostra que essas organizações têm trabalhado em conjunto para construir um conceito hegemônico no campo da educação. Nesse sentido, na prática, a educação é a base do crescimento econômico e o desenvolvimento social é um dos principais meios de melhorar o bem-estar dos indivíduos. Além das parcerias que estabeleceram entre si, os organismos internacionais têm trabalhado com organismos internacionais e nacionais, como o Programa de Reforma Educacional na América Latina e no Caribe (PREAL) e Todos pela Educação, de forma que contribui para as políticas de educação litorânea do capitalismo internacional, o que faz com que Ruiz (2016, p. 4) classifique como “a estrutura internacional de ecossistemas e instituições”. Esse programa institucional visa orientar as políticas públicas de educação a fim de criar um consenso global sobre a distribuição da pedagogia política do capital visando à construção de uma nova sociabilidade do capitalismo, proporcionando novos significados nas relações que envolvem dinheiro, trabalho e educação.

A aliança entre os componentes hegemônicos das classes de elite, grandes finanças internacionais e organizações internacionais não é realmente nova. Fernandes (1979, p. 156) destaca que, ao abordar as causas do padrão de política externa latino-americana, “os interesses dos particularistas, em todos os casos, podem facilmente ser considerados como os mais altos interesses da Nação, estabelecendo estruturas internas nos piores atos do exterior”. A combinação de posições entre essas organizações e o capital internacional é atestada no livro “Educación Primária”, publicado em 1992 pelo Grupo Banco Mundial (GBM). Este

documento afirma que a educação deve ser usada como um meio de educar a classe trabalhadora sobre os requisitos da regulamentação flexível. Tais tendências refletem-se “à medida que a economia global evolui como resultado dos avanços tecnológicos e dos novos métodos de produção dependentes de trabalhadores qualificados e adaptáveis, a educação torna-se mais importante” (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 9). Diante disso, é possível analisar a integração de políticas sociais, aprovadas por organismos internacionais, com financiamento ou assessoria, no sentido de promover a qualidade plena no sistema educacional. Em consonância com as considerações do neoliberalismo mediado pela terceira via segundo Figueiredo (2013), os organismos internacionais o identificaram como condição de acesso de financiamento para a adoção do aparelho de Estado, por meio da utilização de políticas públicas, característica da administração. Percebemos que globalização e neoliberalismo possuem ideologicamente um processo para a manutenção do sistema capitalista. Nesse contexto, o Estado que possui características intervencionista e assistencialista reage a perda de arrecadação promovendo a abertura de novas fronteiras de mercado, facilitando a entrada de outros capitais, com o intuito de reagir a economia por meio do processo de arrecadação.

Nesse sentido, a educação torna-se uma ferramenta poderosa para chegar a essa contextualização. Este é o contexto que permite a intervenção direta das organizações internacionais no Estado-Nação, através da educação, com o objetivo de se adaptar à nova ordem econômica, política e social. Segundo Carnoy (2002), há existência de uma relação direta entre globalização e transformação da educação e afirma que:

1. O impacto no planejamento do trabalho começa com a busca por mais qualificação para o trabalho;
2. Os governos aumentam o custo da educação para que possam ter um sistema de educação formal;
3. comparar diferentes países com a qualidade dos sistemas educacionais obriga os programas a buscar padrões uniformes;
4. o uso da tecnologia da informação, ensino fundamental, como meio de redução de custos e alcance de grande número de pessoas;
5. a Internet como meio de integração de conhecimento e educação em todo o mundo (CARNOY, 2002, p. 32).

Todas essas relações visam contribuir para a construção de uma sociedade do conhecimento, baseada no conhecimento, a partir de fontes intangíveis como informação, comunicação e raciocínio lógico. Vemos assim que a nova estruturação

social possui novas características de consumo diferentes da sociedade industrial. Para esta nova sociedade o conhecimento é a fonte primária de sua economia. Ela se caracteriza pela busca de respostas rápidas, visando o lucro, gerando a competitividade e assim atender aos anseios da globalização.

As organizações internacionais, com base nesse princípio, passaram a determinar os objetivos que os países deveriam alcançar, mesmo academicamente. É por isso que alguns órgãos têm assumido o papel de serviços de educação de forma encoberta, especialmente nos países em desenvolvimento. Algumas das principais instituições na definição da política educacional no mundo podem ser mencionadas: Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Comunidade Europeia (CE), Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), PREAL.

As reformas educacionais, como política pública, são entendidas como uma ferramenta utilizada pelo Estado para fundamentar o funcionamento do sistema de arrecadação, o que reforça o conceito de administração pública como governança, mas também identifica os ajustes estruturais exigidos pelas corporações no exterior, como meio de garantir o pagamento. No Banco Mundial-BM a reestruturação é um processo dinâmico que redesenha os recursos da economia para colher seu crescimento. Neste contexto destaca-se na década de 1990, a atuação do BM no setor educacional, pelo considerável investimento feito nesta área que. Sendo assim setor educacional foi alvo da expansão do BM, na América Latina. Essa parceria com o Brasil, se deu através do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), porém essa parceria gerou dúvidas e controvérsias quanto a questão do endividamento do país e por constatar que este atua como protagonista na formulação das políticas públicas educacionais inclusive na formação de professores. O Projeto de Reforma da Educação previu mecanismos para integrar e coordenar os esforços financeiros e os sistemas de educação da União por meio da estruturação do FNDE e da Cota Salarial Federal, compartilhando a responsabilidade de sua gestão com o Conselho Nacional de Secretários (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

De acordo com o Programa Setorial de Ação para a Educação do Governo Collor (1991-1995) e o Projeto de Reconstrução Nacional do Brasil (1991) foram de dividir igual responsabilidade entre governo, sociedade e iniciativa privada,

sustentando a ideia de que essa interação com o setor empresarial beneficiará a nação brasileira, certamente alcançando sucesso na infraestrutura econômica tecnológica e educacional.

Dentro deste cenário, o Programa Setorial de Ação para a Educação do Governo Collor (1991-1995) e o Projeto de Reconstrução Nacional do Brasil (1991) tinham o propósito de dividir igual responsabilidade entre governo, sociedade e iniciativa privada, sustentando a ideia de que essa interação com o setor empresarial beneficiaria a nação brasileira, certamente alcançando sucesso na infraestrutura econômica tecnológica e educacional. Resultante desta proposta de inserção tecnológica no decorrer dos anos 2000, houve uma explosão publicitária de slogans que logo se tornaram referência no país a sociedade da informação e do conhecimento” mais tarde adquiriu outro slogan a sociedade da comunicação, nesse contexto, o país vive uma crescente globalização. A tecnologia e a ciência estão dominando o foco em termos de desenvolvimento social com a finalidade no crescimento econômico. O auge da política econômica está consagrado nas tabelas numéricas da economia. Diante disso, os grandes núcleos empresariais passam a custear e controlar o movimento da educação em países considerados pobres ou subdesenvolvidos.

Nessa linha de pensamento, o discurso de conhecimento para todos prevalecem, delega-se a educação mais uma incumbência a de promoção do desenvolvimento social. A educação assume então mais uma responsabilidade. Os docentes que já traziam sobrecarga extenuado pelo acúmulo de funções, sucede agora a uma nova proposta de trabalho com finalidade ideológica que propaga a fala em que ser professor é uma atividade com honra no país, mas consistentemente sem políticas governamentais que proporcionem ambientes de trabalho, vida, para que esse profissional assumisse tal função na sociedade. Com vista que “A escola é uma instituição social que, por meio de sua prática no campo dos saberes, valores, atitudes, e até mesmo pela desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros” (FRIGOTTO, 1996, p. 44).

Entretanto, verifica-se ao dizer que os interesses estão dentro de grupos distintos, no qual proporciona opor-se à “uma ordem favorável aos interesses da propriedade privada dos meios de produção e do capital” (SANFELICE, 2005, p. 90). Portanto, a adaptação tem incentivado a diversidade e a diversidade institucional, pois, além das universidades, outras instituições como universidades, faculdades e

instituições de ensino superior têm encontrado espaço na oferta de ensino superior no Brasil. Os tipos de acesso aos cursos superiores também foram flexíveis e o teste padrão de entrada tornou-se um dos meios de acesso. Além disso, os estudos técnicos e os cursos de graduação receberam espaço, medidas desenvolvidas pela LDB/1996. A diversidade institucional e a diversificação acadêmica, aliadas ao investimento privado e à redução dos recursos repassados às instituições públicas aumentaram a expansão das instituições privadas e, nesse contexto, a competição foi integrada ao sistema por estar voltada para o mercado.

Neste contexto verifica-se que devido à alta flexibilidade e competitividade, foi desenvolvido um sistema de avaliação da educação, medindo assim os resultados alcançados pelas instituições de ensino superior e/ou cursos, em que as ideias desta abordagem estatal da prática é denominada, por alguns pesquisadores como “Estado avaliativo” (AFONSO, 2009; BALL, 2004; NEAVE, 2001). Este reside na ampliação e fortalecimento dos mecanismos de integração, ferramentas de avaliação e gestão de políticas públicas aplicáveis. Sendo em consonância com o papel do Estado de proteger a integridade tecnológica, eficiência e eficácia, processos de monitoramento, avaliação e publicação foram amplamente implementados, como ferramenta para promover a competitividade no mercado. Em geral, o Estado de Avaliação é fruto da ideologia neoliberal, pois se alinha aos objetivos de apresentar o significado, os resultados e a mentalidade dos capitalistas nos processos educacionais que não obstante as políticas educacionais para formação de professores ficam sujeitas aos influxos dos efeitos da globalização.

Abordamos neste tópico sobre as implicações das políticas globais para educação financiadas por organismos internacionais que interferem diretamente na formação de professores e nas atividades docentes. No próximo item abordaremos as influências políticas no cenário da formação do docente a partir da década de 1990, até um recorte mais atual.

3.2 As Implicações Políticas na Formação Docente

Como observado anteriormente, as influências políticas no setor educacional interferem diretamente na formação de professores pois esta está ligada à atuação docente, assim fazendo uma reflexão sobre as mudanças ocorridas na formação de profissionais da educação, observamos, que o resultado dessa prática generalizada

na formação de professores, a partir da década de 1990, buscavam novos caminhos e ideias de compreensão para mudar a prática e o saber disciplinar e epistemológico relacionado aos conteúdos escolares. Diante disso, ocorre uma mudança de rota na investigação: os professores passaram a ser objeto de uma série de palestras e debates que buscavam compreender melhor suas questões profissionais e verdades sobre a pedagogia acadêmica. A pesquisa tem conseguido identificar o professor como ator fundamental no desenvolvimento de sua prática docente, como construtor e reconstrutor de saberes a partir de suas necessidades, seus saberes, crenças e métodos de formação e profissional. Os professores começam então a serem vistos como sujeitos experientes e práticos.

No início dos anos 1980 e 1990, as Ciências Sociais e, em particular, a Educação enfrentaram o que se chama de crise de paradigma. Nesse contexto, o pensamento educacional brasileiro e os cursos de formação de professores se voltavam mais para a compreensão dos aspectos micro da escola, com foco no papel dos estudos do agente (DINIZ-PEREIRA, 2000). A partir de então, privilegiou-se a formação do professor-pesquisador, ou seja, a importância de formar o profissional pensante, aquele que pensa-na-ação, cujo trabalho profissional está relacionado ao trabalho de pesquisa. Como resultado desse novo olhar, emana um novo paradigma delineado pela sabedoria prática que passou a ser utilizada como modelo na formação de professores. Esse modelo examina aspectos associados aos contextos acadêmicos como a complexidade, diversidade e busca superar a relação linha-máquina entre o conhecimento científico e técnico e a prática em sala de aula. Assim, o papel dos professores começou a ser redimido, a compreender a complexidade da formação de sua identidade e a continuidade de sua formação profissional que não termina na formação inicial. Começou a pensar em mais do que apenas a formação acadêmica, que envolvia o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Resgatou-se a importância de considerar o professor em sua formação, ele redefiniu o conhecimento inicial ao lidar com seus hábitos de vida, a partir de hábitos reflexivos (SCHÖN, 1992).

Atualmente, o conceito de reflexão vem sendo amplamente utilizado pela primeira vez na formação de professores, buscando, por exemplo, uma reavaliação da relação entre teoria e prática, e na utilização de programas de formação profissional, como meio de auxiliar professores, para avaliar e melhorar os aspectos do seu desempenho. Em suma, as discussões recentes sobre a formação de

professores têm enfatizado a complexidade do campo, que inclui saberes teóricos e saberes práticos e não o princípio da praticidade, como se poderia pensar na visão absurda do modelo de pensamento prático, que é considerado um trabalho da arte epistemologia da prática. Os professores são vistos como especialistas que refletem, questionam e avaliam criticamente sua prática docente diária. Sendo assim, os resultados desse novo olhar sobre a prática docente e, conseqüentemente, nos cursos de formação de professores baseiam-se principalmente na integração e não compartilhamento de teoria e prática na perspectiva biológica do processo de formação de professores. Num esforço para facilitar a especificação e o desenvolvimento de propostas de formação que respondam às necessidades emergentes, a investigação na área da educação tem também procurado aprofundar e organizar, de forma consistente, os conhecimentos básicos dos professores.

O modelo de sabedoria prática e currículo voltado para esse aspecto tem causado uma série de problemas na formação docente, como a divisão entre teoria e prática nos cursos curriculares e estágios supervisionados; falta de comunicação entre os cursos de conteúdo e os cursos de ensino; falta de informação instrucional sobre o conteúdo específico de cada área de trabalho no currículo; dicotomia de licenciatura e a falta de segundas honras em relação à primeira; e a distinção entre formação acadêmica e fatos práticos.

Como a discussão sobre o tema Formação de Professores, que tem como foco a docência, que gerou questões a serem desenvolvidas conforme ao número de disciplinas. De acordo com Ribas (2000), no curso de Formação de Professores, era comum a demanda por desenvolvimento de novas competências, no qual é considerado uma necessidade nessa profissão, para se tornar um profissional com comprometimento e ser processado dessa forma, para que possam superar as dificuldades e desafios que aparecem no decorrer do seu trabalho. No entanto na visão do autor a maioria das vezes, os cursos de Pedagogia têm caráter técnico, pois a formação teórica, como é feita, não faz com que os futuros professores consigam mudar significativamente a realidade em que estão inseridos. As palavras de Aguiar e Scheibe (1999) neste caso, são claras sobre o posicionamento da ANFOPE sobre o Curso de Docência:

A trajetória peculiar que assumiu o curso de Pedagogia no Brasil, como espaço também de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, não apenas tem o papel de vincular

essa formação ao ensino universitário, mas principalmente o de superar a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional (AGUIAR; SCHEIBE, 1999, p. 236).

Ao que consta sobre a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, é que este não promove uma formação que valorize o aspecto social do profissional pedagogo. Isto é perceptível na proposta curricular da sua formação que não valoriza o conhecimento científico, que não promove a relação entre a teoria e prática de forma prepará-lo com mais propriedade para exercer suas funções. Outrossim que se observa é a desvalorização pela falta de condições adequadas não exercício de sua função, afirmando assim a tentativa de diminuir o fator conhecimento de forma a trazer uma proposta de ensino voltada em atender interesses escusos que não beneficiam a maioria da sociedade. Sobre isto Brzezinski e Garrido (2002) afirmam que:

É necessário pôr em questão a formação pedagógica do licenciado, que, segundo algumas pesquisas já não responde às exigências do preparo para a docência, assim como é indispensável identificar as razões das constantes resistências de estagiários e professores para modificarem suas práticas pedagógicas (BRZEZINSKI e GARRIDO 2002, p. 322).

Percebe-se então que o foco em dos Cursos de Formação de Professores teriam a tentativa responder às necessidades levantadas pela comunidade científica e tecnologia, ou seja, se as habilidades neles desenvolvidas são realmente necessárias para que o professor se torne um verdadeiro especialista, nos contextos culturais modernos. Sendo assim, de acordo com o avanço das pesquisas relacionadas a função pedagógica, a chegada do século XXI é marcado pela imersão no mundo das novas tecnologias no qual não é possível ensinar as crianças com base em estruturas educacionais antigas. O modelo de escola previsto para gerações conectadas à tecnologia digital não atende a necessidade de formação necessária e deixa lacunas na formação do cidadão brasileiro. De fato, Santos e Casali (2010) afirmam que é possível dizer:

O currículo escolar tem ação direta na formação e desenvolvimento dos alunos e futuros professores. Assim, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá. Devemos, ainda, considerar que o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em

procedimentos didáticos e administrativos que condicionam sua prática e teorização (SANTOS e CASALI 2010, p. 210).

Pensamos que para melhorar ou porventura, elevar o padrão da educação no Brasil, reflete claramente no que se espera que os alunos aprendam na educação básica, não é uma tarefa fácil, podendo ser necessário reestruturar todo o currículo, desde a educação básica, ao ensino superior, pois há uma cadeia de deslocamentos de cima para baixo e de baixo para cima. É um desafio repleto de aspectos culturais e locais do Brasil e questões de política social. Nesse contexto, muito se discute a necessidade de um currículo que contemple para todas as escolas brasileiras. Com isso, a BNCC visou “[...] promover a igualdade nos sistemas de ensino, ou seja, promover o direito de todos os alunos à educação” (BRASIL, 2017b, p. 15).

Pensamos que para melhorar ou porventura, elevar o padrão da educação no Brasil, reflete claramente no que se espera que os alunos aprendam na educação básica, não é uma tarefa fácil, podendo ser necessário reestruturar todo o currículo, desde a educação básica, ao ensino superior, pois há uma cadeia de deslocamentos de cima para baixo e de baixo para cima. É um desafio repleto de aspectos culturais e locais do Brasil e questões de política social. Nesse contexto, muito se discute a necessidade de um currículo que contemple para todas as escolas brasileiras. Foi esse o discurso trazido para implementação da BNCC de que esta visava “[...] promover a igualdade nos sistemas de ensino, ou seja, promover o direito de todos os alunos à educação” (BRASIL, 2017b, p. 15). Desse modo, no intuito de atender às mudanças curriculares e diretrizes que norteiam a BNCC, o MEC buscou investir mais na formação de professores do ensino fundamental, oferecer oportunidades de formação em cursos de curta duração para aqueles que já atuam na educação básica com a finalidade de assim promover mudanças em seus estudos. Sobre os cursos de licenciatura, Marchelli (2017) destaca que:

A ideia construída a partir da leitura da BNCC é que o professor capaz de realizar os objetivos por ela assumidos precisa de uma formação inicial absolutamente diferente daquela atualmente praticada pelos cursos de licenciatura que estão em funcionamento no Brasil. A integração do currículo em áreas de conhecimento e o trabalho interdisciplinar pressupõe uma formação pautada em conceitos que por força da Base condicionarão as políticas voltadas para a preparação de professores e a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos (MARCHELLI 2017, p. 56).

Sobre as mudanças que vêm sendo implementadas desde a criação da BNCC no Congresso Nacional, analisadas pelas instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura, observou-se que os cursos de formação inicial de professores que estão em funcionamento atualmente no Brasil, não estariam preparados para atender uma formação de professores nos moldes da BNCC, uma vez que estas traz currículos integrados em área de conhecimento, e o trabalho interdisciplinar, sugere uma formação pautada em conceitos. Nesse sentido a formação de professores estariam forçadas por conta de as demandas da Base a novas propostas de políticas de projetos pedagógicos dos cursos, como a proposta da BNC-Formação.

Sabe-se que os problemas do Brasil não se limitam à educação, mas este é um verdadeiro obstáculo para o desenvolvimento. Desta forma a focalização neste conceito de utilização de um modelo curricular diferente refere-se a mudanças estruturais em todos os aspectos da educação, incluindo a educação básica e a educação superior. Esses princípios básicos tiveram ênfase na DCN 2015, estão em forte contraste com os recomendados pela BNC formação. Portanto, entendemos que o movimento para encerrar as DCNs 2015 está relacionado a um contexto político mais amplo, marcado por mudanças indiretas. Na educação pública, o objetivo estratégico de mudança, foi reorganizado de forma deliberada e sem o devido debate ou a inclusão de demandas e contribuições da comunidade onde não há mais representação pública. Sendo assim, Saviani (2009, p. 132) destaca nesse sentido, o qual desconsidera a influência de fatores extraescolares e foca-se no alinhamento entre processos de ensino-aprendizagem, avaliação, formação, orientados e regulados por meio de medidas de Política de avaliação nacional. Estas, por sua vez, visam promover estreitamento curricular a respeito do que deve ser ensinado por professores, o que deve ser aprendido por estudantes e, por suposto, avaliado, via controle e padronização.

Conforme Freitas (2007), na reforma da educação há uma incorporação paulatina, nos sistemas educacionais públicos, de ideias como privatização, meritocracia e responsabilização para atendimento de demandas do presente mercado capitalista globalizado. Quer-se, nesse ínterim, que os sistemas escolares formem, de maneira aligeirada, trabalhadores flexíveis que detenham certo número de competências e habilidades para que, mesmo em condições precarizadas e com instabilidade na carreira, permaneçam em serviço e, ao mesmo tempo, invistam em

aprendizagens ao longo da vida. Esse conceito de aprendizagem ao longo da vida varia entre as políticas curriculares, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, que vêm sendo adotadas nos últimos anos.

Exemplo semelhante pode ser visto na citação das DCNs e do BNC-Formação Continuada de Professores da Educação Básica, quando esta afirma que o professor não finaliza a graduação com preparo suficiente para atuar com propriedade na carreira, mas que este sim terá conteúdo suficiente para ser um bom emergente na carreira. Isso significa que a formação inicial a confere este profissional, condições apropriadas para atender a complexidade da sua atuação em sala, enquanto caminha em sua profissão desenvolvendo as habilidades necessárias para atuar de forma eficiente. As DCNs e a BNC-Formação reverberam ainda sobre a utilização das novas metodologias e abordagens educacionais, como as tecnologias de informação utilizada nas formações EAD, seja semi presencial ou no formato híbrido, exige que esse profissional esteja em constante aprendizado, ou seja a formação inicial é vista como os primeiros passos para se adentrar na profissão, mas que precisa que este invista seu desenvolvimento profissional, ou seja, na sua formação continuada. Quanto ao conceito de competências, concordamos com Silva (2019), ao afirmar que:

O chamado modelo de competências se origina e se alimenta de uma perspectiva economicista dos processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, que culminam por conferir ênfase ao desempenho e a uma concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer (SILVA 2019, p. 133).

Embora o modelo de educação pautada no ensino de competências não seja algo novo, “linguagens e metáforas que nos levam a denominar de forma aparentemente nova aquilo que, até então, reconhecíamos de outra forma” (SACRISTÁN *et al.*, 2011, p. 7) ele é colocado em forma de metáfora algo que já existia porém, reconhecido de outra forma e que nos apresentava nos currículos com outra redação como é o caso das expressões: indivíduos eficientes no sistema produtivo, reestruturação dos sistemas educacionais em prol da superação do ensino centrado no conteúdo, educação como adestramento, essa são expressões já bastante utilizada que nada mais antecipava a proposta de um modelo educacional para o ensino de competências, que nada mais é do que a preparação do indivíduo para as atividades do trabalho.

Retornando sobre processo de esclarecimento e aprovação do BNC-Formação, a discussão apresentada em audiências públicas e fora do diálogo, em que instituições de ensino se manifestaram em defesa das DCN 2015 pelo Colégio de Pró-Reitores de Graduação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (COGRAD-ANDIFES). As principais questões em defesa das DCN 2015, extraídas da nota, estão relacionadas às barreiras mencionadas na “terceira versão da visão” (Art. 22). Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, terão que se adaptar a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação, tais como: a reintrodução de conceitos obsoletos, como a pedagogia das competências; uma abordagem equilibrada e prática ao ensino; percepção negativa dos professores; coordenação da importância dos estágios supervisionados; entre outros. Além disso, as organizações apontaram que nas DCN 2015, a formação é entendida como indissociável da política de conscientização profissional docente voltada para a melhoria das carreiras e das condições de trabalho, algo contrário ao que a BNC-Formação apresentava.

Sem a consulta dos profissionais de educação e a transparência que um processo com essa importância deve possuir, o Parecer da BNC-Formação n.º 22, de 7 de novembro de 2019, foi homologado em 10 de dezembro e publicado no Diário Oficial da União no dia 20 do mesmo mês, juntamente com a Resolução da BNC-Formação (CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019). Esta, em seu *caput*, “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, p. 1), a resolução da BNC-Formação já traz outro importante retrocesso que pode passar despercebido. Nas DCN de 2002 e 2015, quando da proposição de orientações nacionais para os cursos de formação de professores, houve a divulgação de diretrizes via parecer e resolução. De forma destoante, na BNC-formação houve a indicação de uma diretriz juntamente com uma base, contrariando o próprio referencial para DCN de cursos de graduação (Parecer CNE/CES n.º 67/2003), que orienta para uma “flexibilização na elaboração dos cursos de graduação, retirando-lhes as amarras da concentração, da inflexibilidade dos currículos mínimos profissionalizantes nacionais, que são substituídos por ‘Diretrizes Curriculares Nacionais’” (BRASIL, 2003, p. 8). Ou seja, mesmo as diferenças entre os cursos e

diretrizes existem nas páginas 5 e 6 do Parecer n.º 67/2003, devido ao cumprimento de direitos legais aplicáveis como a BNC-Formação, ao retirar a DCN 2015, muda o sentido de direção. Além disso, delimita e redesenha o conceito do antigo pequeno currículo, buscando promover, hoje, a coerência entre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação.

Ressaltamos ainda que mesmo no período da pandemia causado pelo coronavírus, as mudanças continuam, em outubro de 2020, foi publicado o BNC-Formação Continuada, através da Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 dispõe sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica BNC-Formação Continuada” (BRASIL, 2020a, p. 1). Esta por si só, rompeu com a ideia de comunicação entre formação Inicial e Continuada. A proposta de formação nas DCN de 2015, em que a formação continuada de professores esteve relacionada ao mesmo texto não só na formação inicial, mas também nas políticas de informar e praticar o ensino profissional. Como mostra a visão do BNC-Formação Continuada, a fundação foi construída ao longo de 2020 a partir do “Referencial Docentes Profissionais para Educação Continuada”, projeto desenvolvido pelo CONSED, UNDIME e MEC, sob a supervisão da Fundação Carlos Chagas e apoiada pela instituição Todos pela Educação.

Os Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada, para uma dada profissão, procuram expressar um tipo de consenso sobre o que deve ser valorizado para o exercício desta profissão e o que se deseja alcançar em termos da atuação dos profissionais a ela associada, servindo de orientação para tais profissionais e as políticas que incidem sobre eles. Além disso, espera-se que os referenciais possam contribuir para especificar a qualidade dessa atuação, podendo ser usados como ferramentas para a tomada de decisões em relação a estes profissionais, tais como o ingresso e a evolução na carreira [...].

Os Referenciais Profissionais estão presentes em muitas sociedades e, de modo geral, visam diferenciar uma profissão de uma mera ocupação, definindo o campo de atuação, saberes e práticas específicas dessa profissão, buscando proteger sua integridade (BRASIL, 2020b, p. 2-3).

Fechando esta seção sobre a situação em que a BNC-Formação foi alterada e continua sendo implementada, revela que em junho de 2021 o MEC publicou a Lei e o edital disponibilizando recursos substanciais do orçamento do Ministro para a recriação de mais de 5.200 vagas no programa de pós-graduação BNC-Formação. A

medida foi proibida por diversas entidades profissionais e instituições de ensino superior que identificaram este edital como um esforço autorizado do MEC para levar as universidades públicas a implementar cursos de capacitação relacionados à BNCC, de forma prática e sigilosa.

No decorrer deste tópico foram apresentadas algumas implicações que ocorreram durante o tempo na formação de docentes, utilizando-se a contextualização de novas propostas de mudanças curriculares, correlacionando com o cenário político, e as mudanças projetadas após as propostas da BNCC, e a introdução da BNC formação, até a sua homologação e afirmação no país. No próximo, abordaremos sobre “Os Desafios do Campo da Formação de Professores”, em como as políticas públicas para educação interferem neste contexto.

3.3 Os Desafios do Campo da Formação de Professores

Sabendo que a formação docente é apenas um dos itens que integra a conjuntura para efetuação do trabalho docente e que juntamente a esta, temos a formação da carreira, salário e condições de trabalho, Sousa (2006, p. 27), observa que “quando a política pública é aprovada como um todo, ela coloca várias unidades em um contexto planejado, permitindo-nos considerar dois resultados”. O primeiro termo refere-se à área de políticas públicas, que passa a ser um campo de diversos setores, ideias e modelos analíticos, tendo até mesmo ideias e modelos próprios. É muito importante ressaltar que a política pública é um lugar da ciência política, não só ali, mas também como uma das áreas do conhecimento. Com relação ao segundo resultado, nota-se que a política pública não requer uma combinação de teoria e método, mas adquire influências distintas. Assim podemos considerar sobre a relevância que a formação de professor deve ter no cenário das políticas públicas, pois nestas se inserem os e movimentos sociais e de classe, bem como mediante a pressão das organizações, que o governo, as legislaturas e os especialistas locais atendessem melhor às necessidades e melhorassem as condições de trabalho oferecidas.

Ao que se apresenta, as considerações e ações descritas pelo governo nos permitem compreender as importantes questões políticas envolvidas nos acordos governamentais. A julgar pelo panorama de políticas, pode-se dizer que:

O olhar sobre as políticas implica pensar em 'governo da educação', o que supõe uma mudança conceitual respeitável, colocando as políticas relativas aos docentes em um marco de governo, ou de governos que se sucedem em uma sociedade, e não as tratando como programas esparsos ou de forma genérica, sem ancoragem. Considerando que o 'sistema educativo e seus problemas de governabilidade não são mais que reflexo dos problemas de governabilidade que existem na sociedade em seu conjunto', tem-se como decorrência, que as linhas de ação governamental implementadas na direção das redes escolares adquirem significado específico, a depender do contexto sociopolítico e do momento em que são desenvolvidas. Questões de gestão, centralização e descentralização, financiamento, autonomia, ênfases curriculares, avaliação etc. adquirem sentidos diferentes em situações sociais e políticas diversas (TEDESCO, 2010 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 13).

A educação governamental nos leva a dois questionamentos: é preciso considerar o impacto da cultura na sociedade em que vivemos, e como desenvolvidas e formação políticas nos diversos contextos sociais, para auxiliar a sociedade brasileira, que visa garantir educação universal e qualidade na formação de professores para garantir a qualidade na aplicação da educação. Esta crítica nos permite compreender que a atual falta de qualidade da educação está voltada para encontrar culpados, e formar professores e atribuir-lhes a responsabilidade apenas pela educação de qualidade. Essas políticas não garantem estruturas docentes que incluam honras profissionais incluindo formação inicial e continuada, condições de trabalho, garantia salarial baseada no emprego que atenda ao trabalho e a fase de desenvolvimento da educação básica. Nesse sentido, as políticas de ensino no Brasil são analisadas em termos de seus resultados à medida que os programas são implementados e seus resultados apresentados para compreender o sistema educacional atual e os desafios que as políticas de desenvolvimento e formação de professores em todos os níveis, e em diferentes contextos escolares da sociedade moderna se apresentam.

Ao saber que o conhecimento é um movimento contínuo e de desafios em que a necessidade de transformação e esclarecimento de novas políticas sociais para formação de professores para enfrentar os novos embates, são colocados no recorte temporal da história que a educação percorre. Sendo assim, vimos que houve uma forte movimentação e extensão da formação inicial a licenciatura e da formação continuada de professores em IES independentes e, em especial, na modalidade de EAD, sendo esta regulada por legislação própria e específica é autorizada nas modalidades de ensino básico na educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio e também na modalidade de ensino

superior, buscando assim facilitar os processos de práticas formativas independentes. Ampliaram-se então a multiplicidade de concepções de ensino e do currículo em rede, oportunizando a construção conjunta de projetos de educação política. No entanto, as comunidades escolares e a diversidade cultural do país foram barreiras que impediam o comércio de produtos e serviços, bem como a venda de programas educacionais, pacotes de treinamento e materiais didáticos.

Nas últimas décadas, o mercado educacional brasileiro passou por um período de intensa monetização, internacionalização e oligopolização. As suspensões impostas pela BNCC com a redução e abolição do currículo, bem como a transformação do ensino superior, com a implantação do EAD, favoreceram essa transformação. É importante ressaltar que neste processo de dissolução da formação, a ressuscitação da Resolução n.º 2/2015, 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 para a formação continuada, esta dissolução acaba por atrasar sua implementação. Segundo Dourado e Tuttman (2019).

A retomada neoliberal, em curso, é agravada, por meio da eleição de um governo conservador, cujas ações e políticas vem incidindo, diretamente, sobre as políticas públicas, e particularmente, as educacionais. Neste cenário, o MEC manteve a sua investida no sentido de rever a política de formação de professores e encontrou no Conselho Nacional de Educação, após recomposição de seus membros, caminho fértil para desenvolver ações e movimentos direcionados a alteração e revogação das DCNs que, paradoxalmente, se encontram em fecundo processo de materialização pelas Instituições de Educação Superior, especialmente Universidades e Institutos Federais (DOURADO e TUTTMAN 2019, p. 206-207).

Assim a Resolução n.º 2/2015 representa a implementação dos princípios e conceitos alinhados com o que foi historicamente protegido pelo movimento docente, ou seja, um marco nacional comum de formação, pode ser entendido como o conceito básico de formação de professores e a definição de uma base de conhecimento fundamental onde a instituição de ensino é comum a todos os graduados, pois todos os graduados são treinados para se tornarem professores. Uma fundação nacional comum, formada conjuntamente dentro do sindicato dos professores, remonta à década de 1980, quando a luta pela proteção da educação pública, das políticas de formação e dos profissionais da educação e dos valores democráticos se refletiu na CF/1988, não há retrocesso ou renúncia que prejudique

os princípios e, portanto, a proposta é reparar o que foi estabelecido e o que foi derrotado, ou seja, no campo da construção, o que significa proteger o fundamento nacional comum e a observância de Resolução n.º 2/2015 como guia para projetos de formação de Instituições de Ensino Superior.

Porém, cabe sintetizar que as lutas pela proteção da educação pública e formação de professores constitui uma fundação nacional comum, protegida pelo movimento de professores, que se transformou em uma organização nos anos 1990, a ANFOPE. A criação desta, foi em seus princípios estabelecidos e historicamente constituídos, para promover formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada contextualizada, transformação do sistema educacional em articulação com a mudança estrutural e conjuntural visando à construção de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária, gestão democrática da educação integrante da democratização da sociedade brasileira, autonomia universitária, reformulação dos cursos de formação de professores, defesa da Universidade e suas Faculdades de educação como lócus para a formação, superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação, Extinção gradativa da formação de professores em nível médio.

A fundação da ANFOPE resultou na publicação de documentos conjuntos, bem como na realização de eventos, reuniões e seminários. A criação de amplas redes de cooperação entre organizações internacionais permite, pelo menos no campo da educação, que essas organizações desenvolvam ações de forma definida, como forma de influenciar, sobretudo, a definição de políticas públicas em países próximos ao capitalismo. Tal impacto pode ser percebido não apenas na definição de políticas, mas também na divulgação de metas, objetivos e reuniões conjuntas. Como exemplo de construção de redes entre essas organizações, publicou-se a Declaração de Incheon¹¹ e Estrutura de Ação, no qual diz implementar educação de qualidade inclusiva e equitativa e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos em que fazem parte a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)/ BM/ Organização Internacional do Trabalho, no

¹¹ “Ministros, chefes e membros de delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado reuniram-se em maio de 2015 a convite da diretora-geral da UNESCO, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, para o Fórum Mundial de Educação de 2015 (FME/2015). Agradece-se ao governo e ao povo da Coreia do Sul por receber esse importante evento, assim como ao UNICEF, ao Banco Mundial, ao UNFPA, ao PNUD, à ONU Mulheres e à ACNUR por suas contribuições como co-organizadores dessa reunião. Expressamos nosso sincero agradecimento à UNESCO por ter iniciado e liderado a convocação desse evento histórico para a Educação – 2030” (UNESCO, 2015, p. 1).

ano de 2015 (credenciados pela UNESCO e pelo GBM). Isso nos lembra que das três organizações internacionais analisadas, apenas uma tem a área de educação como parte da instituição UNESCO. O GBM é uma instituição financeira internacional, e a OCDE visa promover o desenvolvimento econômico e o comércio entre seus estados membros.

Quadro 1 – Tabela de Organizações Organizadas Internacionais

Organismo internacional	Ano de fundação	Sede	Número de membros
GBM	1946	Washington (EUA)	187
UNESCO	1946	Paris (França)	195
OCDE	1961	Paris (França)	35

Fonte: Adaptado pela autora (2023).

Conforme mostrado no Quadro 1, o GBM e a UNESCO são instituições acessíveis em todo o mundo, com centenas de estados membros em todas as partes do mundo. A OCDE é uma organização internacional com pouquíssimos estados membros, 37 países, com forte foco na Europa e nos Estados Unidos, com exceção da Coreia do Sul e Japão.

Vimos ainda que, as comunidades internacionais são caracterizadas pela desigualdade em suas estruturas decisórias. Isso muitas vezes reflete a desigualdade de poder político e riqueza que caracteriza o sistema internacional (COELHO, 2012; PEREIRA, 2010). Isso porque, além de sua sede operar em países centralizados, como mostra o Quadro, estas organizações analisadas dependem muito das transferências feitas por esse grupo de países. Além disso, pelo menos no caso do GBM o poder de voto é distribuído a cada um de seus membros. Tais organizações formam uma aliança, não sem destacar as questões polêmicas que cercam o comportamento do projeto monetário hegemônico, na gestão de uma economia em crescimento (MACEDO, 2017). No momento, essas instituições atuam como mediadoras dos interesses capitalistas na relação entre finanças e trabalho, o que impacta o setor educacional inclusive ao que se refere na formação de professores.

Em meio à intervenção das organizações internacionais, o estudo realizou um recorte com base nas informações divulgadas entre expectativas para fins

relacionados à educação, empréstimos do BM e projetos financiados entre 2000 e 2010. Percebe-se então que as décadas de 1980 e 1990, foi um período em que ficou marcado pelo envolvimento da educação brasileira com os organismos internacionais e a influência destes na abertura de mercado da educação nas universidades privadas e estas interferências afetam diretamente nos cursos para formação de professores especialmente ao que se refere ao curso de pedagogia. Silva (2005, p. 160) afirma que de 1950 a 1970, “70% dos esquemas de empréstimos do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional foram destinados a políticas de desenvolvimento industrial em países do Terceiro Mundo”, destinadas à inclusão, ainda que sob um plano de comércio. As organizações internacionais se apresentam frente aos interesses da educação com o discurso de erradicação da pobreza por meio do crescimento econômico. No entanto, apesar de duas décadas de crescimento, a pobreza não diminuiu e as organizações internacionais, particularmente o Banco Mundial, foram forçadas a expandir seus setores de investimento.

Diante dessa perspectiva, pode-se analisar que as políticas públicas no Brasil, as lutas travadas sobre as mudanças curriculares no curso de pedagogia, e a grande relação entre os organismos internacionais e o processo de massificação e privatização da educação são fundamentais para a análise desenvolvimento e próximos caminhos na formação de alunos e professores no setor educacional. Nesta proposta, Costa e Gonçalves (2020) observam que:

Desempenho escolar, condições de trabalho do professor e diminuição na procura pela carreira do magistério vêm sendo amplamente discutidos, não apenas pela comunidade científica, mas pela sociedade como um todo. Em função desses problemas enfrentados pelo atual sistema de ensino, cresce a preocupação com a formação inicial e continuada do professor e com a forma como são organizados os currículos dos cursos de formação de professores, sobretudo o de pedagogia, cuja abrangência formativa é incomparável a das demais licenciaturas (COSTA e GONÇALVES 2020, p. 404).

As discussões e propostas sobre como provocar e acompanhar mudanças de legislações, currículos e práticas no que refere à formação docente e as tentativas de correção das precárias formações profissionais no país, reverbera a questão, sobre a falta de valorização a formação profissional docente assim como a própria atuação profissional docente não torna a carreira atraente, provocando, então, o esvaziamento que se vê nas licenciaturas nem fortalece a formação pedagógica no

Brasil (FARIAS, 2019). Entre essas discussões, tem-se uma reflexão sobre desvelar de intencionalidades político-ideológica que perpassam por conjunturas de Estado, e também, eleitoreiras a cada quatro anos em nível da União, Estado e Municípios (FRANCO; MASCARENHAS, 2021).

Há um avanço neoliberal em relação à formação de professores desde a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, e suas respectivas atualizações e discussões, que no campo político, assim como na educação, mantém embates e tensões peculiares a um tema histórico em seus recortes que perpassam documentos, resoluções, pareceres e leis destacadas até aqui. Logo, a política educacional, como forma relevante de política pública, sofre o impacto frequente das decisões do Estado brasileiro, algo que, de forma direta, influencia tanto na formação quanto na atuação profissional docente do pedagogo e da pedagogia no Brasil. Esta Resolução foi questionada pela ANFOPE e FORUMDIR por trazer uma visagem “tarefeira, reduzida e alienada da docência presente no documento” (ANFOPE, 2018, n. p.), em que se observou também a falta de sólida formação teórica e interdisciplinar e a unificação entre teoria e prática.

O que procuramos aqui destacar foram apontamentos de que a formação de professores é um campo de disputas entre diversos atores e contextos, em primeiro lugar, em relação às Instituições Superiores de Educação; em segundo lugar, sobre as competências normativas e curriculares da educação básica; em terceiro lugar, em consideração à distinta simetria entre formação e exercício profissional para uma educação gratuita, de qualidade e mediante as inúmeras formas de tecnologias de nossa época; em quarto lugar, aos financiamentos, ou não, através dos recursos públicos distribuídos pela União e bem alocados em nível Estadual e Municipal. Em quinto lugar, o distanciamento ou o acolhimento dos gerenciamentos do conhecimento científico estanque produzido nas universidades em face aos desafios contínuos da educação básica nacional, e nesse caso, especificamente, no que tange à formação docente de pedagogos e demais professores da educação básica.

Ressalta se ainda que no atual contexto a base da formação do professor seque como uma prescrição que visa a resolução dos problemas da educação no país. Ou seja, os motivos são econômicos, porém estes camuflam por meio de linguagem técnica e científica e disfarça os propósitos da política educativa, na qual se percebe que a razão principal, se materializa por meio do controle via avaliação. Configurando assim uma proposta de ensino traçada por ensino de competências a

BNC, objetiva uma formação prática que despreza as produções acadêmicas. Logo, a discussão, a reflexão do panorama histórico e legal dos percursos que reverberam em nosso tempo-espaço educacional é não apenas pertinente, mas também imprescindível para uma educação brasileira de qualidade.

O percurso que esta dissertação fez é para pensar os discursos sobre a formação docente do pedagogo na educação básica a partir da BNC para a Formação Inicial de Professores no Ensino básico em suas intenções dentro do quadro das políticas públicas e diretrizes da educação nacional. Algo, que historicamente, transita de uma educação tecnicista ancorada na contemporaneidade na educação neoliberal que reverbera no campo da profissionalização docente, e assim, invoca um reducionismo da formação bem como da atuação profissional numa nova instrumentalização acrítica assim como num retrocesso tanto da pedagogia quanto da competência profissional em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos atentamos nesta dissertação em percorrer a trajetória sobre a formação de professores fazendo uma análise sobre curso de pedagogia no Brasil, visando compreender as concepções educacionais no Brasil e a forma como este se expressa no curso de pedagogia, ao longo da história. Conduzimos esta discussão a partir dos anos 1930, revendo os aspectos, históricos, sociais, políticos e legais. O propósito foi elucidar o processo de construção da identidade do pedagogo por meio da análise das diretrizes e documentos oficiais e dos estudos teóricos que versam sobre a temática no Brasil.

Trouxemos também o contexto da implementação da Base Nacional Comum Curricular, para a formação inicial de professores no Ensino Básico e suas intenções no quadro das políticas públicas e diretrizes da educação nacional, algo que, historicamente transita de uma educação tecnicista ancorada na contemporaneidade para a educação neoliberal que reverbera no campo da profissionalização docente, e assim, invoca um reducionismo da formação, bem como da atuação profissional numa nova instrumentalização acrítica num retrocesso tanto da pedagogia quanto da competência profissional em questão.

Vimos que a profissão docente/pedagogo passou por desafios ao longo da história, mesmo sendo de grande importância para a sociedade e proporcionando a muitos uma melhor qualidade de vida. Percebemos as inconstâncias relacionadas à formação de professores no que diz respeito às leis e diretrizes que regulamentam a formação.

Frente a tais evidências foi possível perceber que, no decorrer do percurso histórico da formação de professores, acontecem reivindicações do direito à educação pública. Preponderamos que a intenção de promover uma educação voltada aos benefícios da classe trabalhadora não foi prioridade dos governos, conseqüentemente a formação de professores ficou em segundo plano. O jogo de interesses que envolve o âmbito da política visa manter a estratificação da sociedade e a educação acaba usada em manobras implícitas e explícitas contidas nas leis que regem tanto a educação quanto a formação de professores.

Evidenciamos também que, desde a implementação do curso de pedagogia até os dias atuais, houve um processo de desvalorização do pedagogo, em diversas esferas: no âmbito da sua formação, nos exercícios de suas atividades, na

valorização profissional, na oferta de condições dignas de trabalho e, por conseguinte, nos critérios para conferir uma identidade ao profissional pedagogo. Quanto à identidade do pedagogo, percebemos a indefinição das leis no que se refere às suas atribuições. Apesar de tantas alterações ao longo do período avaliado, estas não foram significativas o suficiente para conferir ao pedagogo uma identidade que de fato esse profissional se reconheça no exercício de suas atribuições. Há uma identidade profissional marcada por contradições e negociações as leis que foram implementadas e os currículos ofertados foram controversos, não apresentando de forma clara quais seriam as atribuições docentes.

No delinear destes fatos podemos observar que em cada período analisado esse profissional apresentou por meio de sua formação um perfil diferente. Até os anos 1960, o professor pedagogo apresenta-se como um transmissor de conhecimentos. Cabia a este apenas repassar o conhecimento. Esta postura veio do modelo de formação instituído na época, quando se acreditava que para ser professor era suficiente deter conhecimentos específicos do que se iria ensinar. Esse é um pensamento equivocado, porém ainda expresso nos dias atuais.

Já nos anos 1970, podemos identificar o professor pedagogo como um técnico da educação. Este perfil foi entendido devido ao caráter profissionalizante adquirido pela formação tecnicista implantada pelo contexto político vivenciado na época. Vemos então que este profissional se apresenta no exercício de suas atividades como um mero “executor de tarefas” (MARTINS, 2005, p. 18), que recebe e repassa informações sem aprofundamento do conhecimento teórico e científico.

Nos anos 1980 um novo perfil se delineia para este profissional, que passa ao status de educador, ocasionado por mudanças com o intuito de se afastar das propostas que faziam referências aos estudos anteriores, que pautavam a formação em métodos e treinamento do professor. Buscou-se novas propostas para direcionar a formação deste profissional, distanciando-se das visões anteriormente destacadas e buscando novas perspectivas no sentido de uma formação para tomada de consciência crítica, da grandeza e da necessidade do seu papel social.

Observamos também que os anos 1990, se dá outra ênfase ao perfil desse profissional. Segundo Simões e Carvalho (2002, p. 163), ele passa a ser entendido como “professor-pesquisador”. Essa nova proposta elencada à formação volta-se para a perspectiva da relação teoria e prática. Esse fato se dá pela proposta da LDB n.º 9.394/96, que trouxe uma nova dimensão à formação do professor, trazendo a

questão da inclusão para o seio do ensino nas escolas. Nesse contexto, surge uma visão inédita da identidade docente, passando este para o campo da reflexão. Com esta nova proposta de formação, estes profissionais passam a ser identificados como professor pesquisador-reflexivo. Este novo perfil necessita, estar inserido dentro do currículo do curso de pedagogia fazendo articulação entre teoria e prática, de forma que esta adquira um perfil de proposta curricular de caráter científico, que possibilite condições para confrontar a realidade existente e modificá-la.

As propostas de currículos do curso de pedagogia deram ao pedagogo uma formação profissional com características variadas, motivadas por diversos perfis identificados no contexto do estudo das décadas apresentadas. Isto poder ser percebido também quando nos referimos sobre a reorganização das políticas educacionais, as quais destacamos, entre os fatos identificados neste estudo, a colocação de títulos de habilitação na BNCC, pela Resolução n.º 2/2019, que retira a Resolução n.º 2/2015. Coordenando a implementação da BNCC, essa ação impacta negativamente na formação de professores no país, em desfavor da formação educacional pública em prol do processo educacional da rede privada e a retirada dos investimentos na profissão docente. Percebemos, frente a estas incertezas e obstáculos, as manobras políticas para o desmantelamento do ensino público, e isto pode ser confirmado com o credenciamento da BNC-Formação, BNC formação continuada, no sistema de detalhamento no CNE, sem a participação de organizações e entidades representativas, antes mesmo da implementação da BNCC nas redes e escolas.

Percebemos, no decorrer deste estudo, complexidades de ações que foram conferidas para a atuação docente presentes nas propostas dos currículos, e identificamos as inconsistências e indefinições das leis e diretrizes que fomentaram a formação deste profissional, bem como evidenciamos a falta de investimentos na formação, e entendemos os interesses escusos por trás das propostas dos currículos, sendo estes inconsistentes, permeados de fragilidades, incoerentes ao conciliar estudos teóricos e práticos. Assim concluímos que os fatores políticos, tanto nacionais quanto internacionais, impactam diretamente na formação de professores, de forma que as interferências nas propostas ou falta de uma proposta curricular para o curso de pedagogia pode desapropriar na proposição de uma formação profissional em que o pedagogo se reconheça dentro da sua profissão, ou para o concernimento de uma identidade menos volátil.

A falta de sincronia entre o estudo científico e teórico expõe o curso à vulnerabilidade a ponto de em momentos distintos ter sido cogitada sua extinção. As diretrizes que normatizam o curso de pedagogia em muitos aspectos não são coerentes, principalmente quando se refere ao fazer docente, exposto pela ausência de um currículo que se apresente com a definição de sua verdadeira característica, se é uma ciência ou simplesmente um curso para formação docente. Embora o curso confira ao pedagogo uma identidade, esta não lhe concede uma apropriação que se apresente como ideal para a grandeza que o curso representa no cenário educacional.

Este estudo fez uma análise do percurso histórico do curso de pedagogia, para mostrar a realidade que se insere a proposta de formação do pedagogo, buscamos compreender se esta preconizava uma formação científica ou apenas para execução do trabalho docente. Acreditamos que a formação de professores tanto inicial quanto continuada é um tema que necessita ser observado pelas políticas públicas como essenciais para proposta de uma educação que visa uma formação, humanizada de base científica, buscando além do desenvolvimento e enriquecimento de competências, mas propiciando neste o conhecimento de contextos teóricos e práticos de forma integrada acompanhado e subsidiados por estudos e pesquisa do que é fundamental para adentrar contexto da realidade que se insere nas propostas de ensino das escolas. Entendemos que a identidade do pedagogo está em constante processo de construção, pois o ato de ensinar requer conhecimento atualizados de leis, diretrizes e estudos teóricos para que possam acompanhar as evoluções do mundo moderno e assim ter mais propriedade no desempenho de suas funções.

Notamos que este é um tema que tem fontes distintas a serem conhecidas, apresentadas e discutidas. Devido a extensão de conceitos teórico não conseguimos conceituar o estudo desta pesquisa na íntegra, pensando na relevância que o assunto propõe. Portanto pretendemos em outro momento retomar esta versão buscando novas percepções teóricas, para dar continuidade na busca por conhecer e apresentar outras análises para maior contextualização sobre o tema.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, Márcia Ângela; SCHEIBE, Leda. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

AGUIAR, Márcia Ângela; SCHEIBE, Leda. Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. *In*: LITTO, Frederic; FORMIGA, Manuel (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Holos**, ano 30, v. 6, p. 280-295, 2013.

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Décimo Terceiro Encontro Nacional**. Documentos. 2006. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/15%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2010.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Histórico**. 2016. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/historico/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Manifesto ANFOPE em defesa da Formação de Professores**. 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-da-formacao-de-professores>. Acesso em: 14 mar. 2023.

AZEVEDO, Fernando; DORIA, Afrânio; TEIXEIRA, Anísio; PINTO, Roquette; MESQUITA FILHO, Júlio. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BANCO MUNDIAL. **Educación primaria**. Washington, USA: Banco Mundial, 1992.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 4 abr. 1939. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n.º 251/1962**. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Brasília, 1962.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 nov. 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 fev. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm#:~:text=DECRETO%20No%203.276%2C%20DE,vista%20o%20disposto%20nos%20arts. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3554.htm. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 15, de 1º de julho de 2002. Informação a respeito do cumprimento do artigo 5º § único, da Lei 6.368, de 21/10/1976. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 2002a. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2642/>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 fev. 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n.º 67, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 jun. 2003. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pces06703.pdf?query=CURRICULARES. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006a. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11273.htm. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 3, de 21 de fevereiro de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Reexame do Parecer n.º 5/2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 abr. 2006c. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2632/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 maio 2006d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jul. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6316.htm. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 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 -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Lei n.º 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 out. 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%20%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 out. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 14, de 10 de julho de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 out. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-rcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. Lei n.º 14.276, de 27 de dezembro de 2021. Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14276.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional. São **Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 3, p. 5-24, jul./set. 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissionalização da docência**: identidade profissional do professor. Goiânia, 2005. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/10_iria_brzezinski.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRZEZINSKI, Iria. 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**, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. A LDB no contexto do PNE. *In: Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação*, 25., 2012, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: ANFOPE, 2012.

BRZEZINSKI, Iria; AGUIAR, Márcia; FREITAS, Helena; SILVA, Marcelo; PINO, Ivany. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza. O que revelam os trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED. *Série Estado do Conhecimento*. **INEP**, v. 1, n. 6, p. 303-328, 2002.

CAETANO, Maria Raquel. A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem. **Revista da Faculdade de Educação**, ano 13, v. 24, n. 2, p. 113-133, jul./dez. 2015.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2002.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 4, n. 3, p. 3-8, jun. 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COELHO, Jaime César. **Economia, poder e influência externa: o Banco Mundial e os anos de ajuste na América Latina**. São Paulo: UNESP, 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Formação de Professores da Educação Básica**. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica>. Acesso em: 29 nov. 2022.

COSTA, Clara Corrêa; GONÇALVES, Helenice Maia. Formação pedagógica nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: considerações à luz da teoria da argumentação. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 404-420, jul./set. 2020.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Da história do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil: o Curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais**. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

DEWEY, John. **A utopia Democrática**. São Paulo: DPa, 1959.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores:** pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DONATONI, Alaíde Rita; GONÇALVES, Sônia. Pedagogia: os marcos históricos, a identidade profissional e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Profissão Docente (Online)**, Uberaba, v. 7, n. 15, p. 1-14, jan./jul. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; TUTTMAN, Malvina Tania. Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE CP n.º 2/2015. **Formação em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 197-217, jul./dez. 2019.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia:** concepções em disputa. 2007. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2007.

ESTEVES, Thiago de Jesus; SOUZA, José dos Santos. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 678-692, 2020.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia:** mais mercado. 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 21 fev. 2023.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 155-168, 2019.

FERNANDES, Florestan. **Apontamentos sobre a teoria do autoritarismo.** São Paulo: Hucitec, 1979.

FERREIRA, Viviane. Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 298-329, jan./abr. 2012.

FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira. Pedagogia política renovada e a política pública de trabalho, qualificação e geração de renda: a institucionalidade da conformação das classes subalternas. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 11, n. 16, p. 1-19, 2013.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. *In:* LITTO, Frederic Michel; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância:** o estado da arte. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 39-46.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; MASCARENHAS, Aline. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da

educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul./set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micro-política: cartografias do desejo**. 7. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HALL, S. (Org.). **Questiones de identidade cultural**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 1, n. 1, jul. 1944.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia? *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 11-33, 2007.

MACEDO, Jussara Marques de. **Formação para o trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2017.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 7, p. 53-70, jan./abr. 2017.

MARTELLI, Andrea; MANCHOPE, Elenita. A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 3, n. 1, p. 1-21, 2004.

MARTINS, Onilza Borges. **Fundamentos da Educação a Distância**. Curitiba: IBPEX, 2005.

MELO, Maria Júlia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade de; LEITE, Carlinda. Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia: movimento discursivo entre o projeto curricular e a prática docente de estudantes já professores com experiência. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 815-837, out./dez. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MINTO, Lalo Watanabe. MEC/USAID. *In*: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: FE/HISTEDBR, 2006.

MINTO, Lalo Watanabe. **Verbetes no glossário do link - Navegando no acervo do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Faculdade de Educação da UNICAMP. 2012. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/galerias/histedbr-grupo-de-estudos-e-pesquisas-historia-sociedade-e-educacao-no-brasil>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MOORE, Michael. Towards a theory of independent learning and teaching. **Journal of Higher Education**, Ohio, v. 44, n. 12, p. 661-679, dez. 1973.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manoel. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

NEAVE, Guy. Reconsideración del estado avaliador. *In*: NEAVE, Guy. **Educación superior: histórica e política**. Barcelona: Gedisa, 2001. p. 211-240.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração de Incheon. **Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para**

todos. 2015. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 23 fev. 2023.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira; GARCIA, Maria Manuela Alves. Universidade Aberta do Brasil (UAB): (re) modelando o território da formação de professores. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 119-149, jan./abr. 2011.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro: 1944 - 2008**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POOLI, J. P.; FERREIRA, V. M. R. **Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 19-37, jun. 2017.

RAPOSO, Gustavo de Resende. A educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 641, abr. 2005.

RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. São Paulo: Olho D'Água, 2000.

RIBEIRO, Mônica Luiz de Lima; MIRANDA, Maria Irene. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: análise histórica e política**. 2013. Disponível em:
<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

RUIZ, Guillermo Ramón. El papel de los Organismos Internacionales en las reformas educativas de América Latina. **Journal of Supranational Policies of Education**, Madrid, n. 4, p. 2-16, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel; RODRÍGUEZ, Juan; SANTOMÉ, Jurjo; RASCO, Félix; MÉNDEZ, Juan. **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A Escola Pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 89-105.

SANTOS, Adriana Regina; CASALI, Alípio Márcio. Currículo e Educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 207-231, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistências. **Roteiro**, Joaçaba/SC, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020a.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020b.

SCHEIBE, 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.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação Em Foco**, v. 14, n. 17, p. 79-109, 2011.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marilda da. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 152-163, maio/ago. 2005.

SILVA, Carmem Silva Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Carmem Silva Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Kátia Augusta Curado; CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019.

SIMÕES, Regina Helena; CARVALHO, Janete Magalhães. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. *In*: ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/ INEP/ COMPED, 2002. p. 161-171.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TARTUCE, Terezinha de Jesus Afonso. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. *In*: MACHADO, Adriana; VEIGA NETO, Alfredo; NEVES, Marisa; SILVA, Marcus; PRIETO, Rosângela; RANNÃ, Wagner; ABENHAIM, Evanir (Orgs.). **Psicologia e direitos humanos: escola inclusiva - direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 55-70.