



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**FLÁVIO MUNIZ CHAVES**

**A FORMAÇÃO DOCENTE NOS PERCURSOS E ITINERÁRIOS DOS  
PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED/UFC ENTRE 1987 E 2007**

**FORTALEZA**

**2018**

**FLÁVIO MUNIZ CHAVES**

**A FORMAÇÃO DOCENTE NOS PERCURSOS E ITINERÁRIOS DOS  
PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED/UFC ENTRE 1987 E 2007**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, para defesa de doutoramento.

Área de concentração: História e Memória da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade.

**FORTALEZA**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

M935f Muniz Chaves, Flávio.

A formação docente nos percursos e itinerários dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FACED/UFC ENTRE 1987 e 2007 / Flávio Muniz Chaves. – 2018.

340 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

Orientação: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade.

1. História da Educação. 2. Formação do Pedagogo. 3. Ensino Superior. I. Título.

CDD 370

---

FLÁVIO MUNIZ CHAVES

A FORMAÇÃO DOCENTE NOS PERCURSOS E ITINERÁRIOS DOS  
PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED/UFC ENTRE 1987 E 2007

Tese de doutorado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Brasileira, da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Ceará, como  
requisito para defesa de doutoramento.

Defesa: 26 / 10 / 2018.

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antônia Rozimar Machado e Rocha (Membro Interno)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (Membro Interno)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isaíde Banderia da Silva (Membro Externo)  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof. Dr. Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior (Membro Externo)  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos meus pais Francisco Alves Chaves e Neide Portela, que me deram a oportunidade de estudo, que generosamente com amor incondicional me deram apoio durante todos esses anos para que nunca desistíssemos dos meus objetivos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por proporcionar tantas conquistas e por colocar todas essas pessoas em meu caminho. Agradeço por Ele estar presente, proporcionando muita força de vontade e a transformação de sonhos em realidade

À minha família, que durante toda a minha vida, incondicionalmente me apoiou, incentivou e acreditou em mim e nas minhas capacidades, como pessoa e profissional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade, pela paciência, parceria, correções e aprendizado durante o meu mestrado e doutorado.

A Linha de História e Memória da Educação (NHIME), por me acolher como discente desde o mestrado e me proporcionar as leituras e abordagens necessárias para as pesquisas nesse campo do conhecimento.

A minha orientadora da Universidade de Lisboa, Maria João Mogarro, por ter me acolhido em Portugal e me proporcionar uma outra perspectiva de formação docente.

Aos meus amigos da graduação, por sermos a melhor turma do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e chegarmos ao doutorado unidos.

Aos meus amigos portugueses, africanos, colombianos e brasileiros que estiveram comigo durante o período do doutoramento intercalar/sanduíche.

Ao José Maria Alves Fontenele, por aceitar eu ficar na sua residência estudando em silêncio e escrevendo essa Tese.

Ao Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire, por me proporcionar uma formação política e humana nas gestões das quais participei.

Ao Grupo Bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelos momentos de discussão e alegrias com as suas postagens no *Facebook*.

Aos docentes da Faculdade de Educação da UFC, por contribuírem com a minha formação intelectual.

A todos os meus amigos, por terem tido paciência comigo nos momentos no qual eu estive ausente durante a pesquisa.

A todos/as amigos/as da Pedagogia do Brasil, vocês são uma luz para a Educação brasileira.

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.”

(Nóvoa – 1997)



## RESUMO

A presente pesquisa procura compreender o processo de formação docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC) à luz dos percursos e dos itinerários das versões dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia, no interstício de 1987 a 2007. A FACED/UFC, durante o período pesquisado, passou por três (3) Planos Pedagógicos de Curso, e um deles foi direcionado para a criação do curso noturno. Nosso objetivo geral é analisar os Projetos Pedagógicos da Faculdade de Educação na perspectiva da formação do pedagogo e do perfil deste profissional ao longo da história da Educação dessa Instituição entre o período de 1987 a 2007. São os nossos objetivos específicos: Compreender e incorporar as mudanças ocorridas ao longo da história da Educação brasileira influenciaram a formação em Pedagogia; Descrever quais foram os motivos ou circunstâncias pelos quais os projetos pedagógicos foram criados ou modificados no período de 1987 a 2007; Definir o perfil do pedagogo em cada projeto pedagógico; Identificar como se deu o processo de mudança de Projetos Pedagógicos nas perspectivas das ex-coordenadoras do curso. O desenvolvimento dessa pesquisa se deu em três etapas. Na primeira, uma revisão bibliográfica dos principais autores nacionais que se debruçam sobre a temática: Veiga (1997); Libâneo (2010); Tardiff (2011); Brzezinski (2012); Saviani (2013); and Fernandes (2014). Na segunda, um levantamento de toda documentação pertinente ao acervo da Faculdade de Educação (FACED), com destaque para as versões impressas dos projetos pedagógicos do curso diurno e noturno no referido interstício. Além desses documentos, as atas do colegiado do curso e documentos diversos também foram analisados. Na terceira e última etapa da execução da investigação, foram localizadas as três professoras pesquisadas, todas mulheres, que no referido intervalo de tempo ocuparam cargos de gestão no curso: as professoras e ex-coordenadoras do curso. Nesse sentido, aplicaram-se junto a essas acadêmicas, questionários semiestruturados, visando captar suas principais memórias acerca das experiências vividas à frente da gestão do curso. Esta escolha pelos questionários ocorreu devido a brevidade de tempo que eu tinha para defender a Tese. Apresentada a proposta, acredita-se que essa pesquisa seja oportuna para aproximar as novas gerações em torno da reflexão crítica sobre os caminhos traçados até aqui acerca da formação em Pedagogia no nosso Estado e na nossa Região.

**Palavras-chave:** História da Educação. Formação do Pedagogo. Ensino Superior

## ABSTRACT

To present he/she researches search to understand the process of educational formation in University of Education of the Federal University of Ceará to the light of the courses and of the itineraries of the versions of the Pedagogic Projects of the Course of Pedagogy, in the interstício of 1987 the 2007. FACED-UFC, during the researched period, went by three (3) Pedagogic plans of Course, and one of them was addressed for the creation of the night course. Our General Objective is to Analyze the Pedagogic Projects of University of Education in the perspective of the educator's formation and of this professional's profile along the history of the education of that institution among the period of 1987 the 2007. They are our Specific Objectives: 1. to understand and to incorporate the changes happened along the history of the Brazilian education influenced the formation in Pedagogy; 2. to describe which were the reasons or circumstances for the which the pedagogic projects were created or modified in the period from 1987 to 2007; 3. to define the educator's profile in each pedagogic project; 4. to identify as he/she felt the process of change of PP in the former-coordinators' of the course perspectives. The development of that research felt in three stages. In the first, a bibliographical revision of the main national authors that you/they lean over on the theme: Brzezinski (2012), Fernandes (2014), Libâneo (2010), Saviani (2013), Veiga (1997) and Tardiff (2011). On Monday, a rising of every pertinent documentation to the collection of University of Education - FACED, with prominence for the versions printed of the pedagogic projects of the course of the day and night in referred him interstício. Beyond of those documents, the minutes of the colegiado of the course and several documents were also analyzed. In the third and last stage of the execution of the investigation, they were located the three researched teachers, all women, that in referred him interval of time occupied administration positions in the course: the teachers and former-coordinators of the course. n that sense, they were applied those academic ones close to, questionnaires semiestruturadas, seeking to capture their main memoirs concerning the experiences lived ahead of the administration of the course. This choice for the questionnaires happened due to brevity of time that I had to defend the theory. Presented the proposal, it is believed that that research is oportune to approximate the new generations around the critical reflection on the roads drawn here concerning the formation in Pedagogy in our state and in our area.

**Keywords:** History of Education. Education of the Pedagogue. Higher education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI – 5 -	Ato Institucional Nº 5
ANDE -	Associação Nacional de Educação
ANDES -	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANFOPE -	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM -	Banco Mundial
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPF -	Centro Acadêmico Paulo Freire
CBE -	Conferência Brasileira de Educação
CEDES -	Centro de Estudos, Educação e Sociedade
CEPE -	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESA -	Centro de Estudos Sociais Aplicados
CF -	Constituição Federal da República do Brasil
CFE -	Conselho Federal de Educação
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNPq -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE -	Confederação dos Trabalhadores Nacional em Educação
CONARCFE -	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSED -	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPB -	Confederação de Professores do Brasil
DCE -	Diretrizes Curriculares para o Ensino
DCN -	Diretriz Curricular Nacional
DCNCP -	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DOU -	Diário Oficial da União
EaD -	Educação à Distância
EF -	Ensino Fundamental

EF1 -	Ensino Fundamental 1
EI -	Educação Infantil
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EM -	Ensino Médio
ENEM -	Exame Nacional de Ensino Médio
EP -	Educação Profissional
ES -	Ensino Superior
EUA -	Estados Unidos da América
FACED -	Faculdade de Educação
FE -	Faculdade de Educação
FFCL -	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FHC -	Fernando Henrique Cardoso
FMI -	Fundo Monetário Internacional
FPE -	Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal
FPM -	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEF -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério
ICMS -	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES -	Instituições de Ensino Superior
IPI -	Imposto de Produto Industrializado
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
MG -	Minas Gerais
NDC -	Núcleo de Desenvolvimento da Criança
NE -	Nordeste
NHIME -	Núcleo de História e Memória da Educação
ONU -	Organização das Nações Unidas
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI -	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDSE -	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PFL -	Partido da Frente Liberal
PIB -	Produto Interno Bruto
PMDB -	Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE -	Plano Nacional de Educação
PP -	Projeto Pedagógico
PPC -	Plano Pedagógico de Curso
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PRCP -	Proposta de Reformulação do Currículo de Pedagogia
PRN -	Partido da Reconstrução Nacional
PSDB -	Partido da Social Democracia Brasileira
PT -	Partido dos Trabalhadores
RJ -	Rio de Janeiro
SAEB -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC -	Secretaria de Educação
SENAC -	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SISU -	Sistema de Seleção Unificada
SP -	São Paulo
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC -	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UDN -	União Democrática Nacional
UFC -	Universidade Federal do Ceará
ULISBOA -	Universidade de Lisboa
UNDIME -	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID -	<i>Agency for International Development</i>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>A DÉCADA DE 1980 DO SÉCULO XX E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NUMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM TRANSIÇÃO.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>A educação no período militar e sua influência nas décadas seguintes.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2</b>	<b>Transição democrática, movimentos de educação e a discussão em torno da formação em Pedagogia.....</b>	<b>36</b>
<b>2.3</b>	<b>A educação como direito de todos na Constituição Federal de 1988.....</b>	<b>47</b>
<b>3</b>	<b>A ÚLTIMA DÉCADA DO SÉCULO XX, ANOS DE 1990, E AS MUDANÇAS ESTRUTURAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA.....</b>	<b>57</b>
<b>3.1</b>	<b>A Conferência de Jontiem e as transformações políticas e educativas na formação.....</b>	<b>57</b>
<b>3.2</b>	<b>As reformas do Estado no Brasil e as suas consequências para a educação e a formação dos licenciados.....</b>	<b>70</b>
<b>3.3</b>	<b>A educação e a formação docente sob a legislação educacional no Governo Fernando Henrique Cardoso.....</b>	<b>82</b>
<b>4</b>	<b>UM NOVO MILÊNIO E AS PROMESSAS DE MUDANÇAS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA.....</b>	<b>95</b>
<b>4.1</b>	<b>O Plano Nacional de Educação (PNE) - a década da Educação brasileira.....</b>	<b>95</b>
<b>4.2</b>	<b>Os projetos do Governo Lula para a Educação Nacional e a formação docente.....</b>	<b>109</b>
<b>4.3</b>	<b>A formação em Pedagogia no início do século XXI, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) e o Parecer CNE/CP 28/2001.....</b>	<b>121</b>
<b>5</b>	<b>HISTÓRIA SOBRE A FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ NO CONTEXTO EDUCACIONAL CEARENSE.....</b>	<b>133</b>

<b>5.1</b>	<b>História da Faculdade de Educação.....</b>	<b>133</b>
<b>5.2</b>	<b>O Projeto Pedagógico do curso: significado e fundamentos...</b>	<b>150</b>
<b>5.3</b>	<b>Narrativas e olhares de ex-coordenadores do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFC, acerca as mudanças nos Planos Pedagógicos dos cursos.....</b>	<b>173</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>192</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>198</b>
	<b>APÊNDICE A - Roteiro de perguntas a serem feitas para as ex-coordenadores do Curso de Pedagogia da UFC para a Tese.....</b>	<b>203</b>
	<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>204</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>206</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Desde a minha Dissertação que eu estudo essa Instituição Cearense de Ensino Superior. Como graduado, especialista, mestre e pretendo doutor pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). Contudo, desde o Mestrado tenho enfrentado alguns problemas de levantamento de fontes na Dissertação devido ao pouquíssimo acervo bibliográfico, fotos, vídeos sobre a memória da mesma. Os depoimentos das professoras apresentados é que me proporcionou caminhar com a pesquisa.

Em relação ao meu doutoramento, encaminhei um pedido a Pró-Reitoria de Graduação da UFC sobre os Planos Pedagógicos do Curso (PPCs) e enviei os questionários para as ex-coordenadoras responderem. A presente pesquisa iniciou-se após a minha defesa de Dissertação de Mestrado. Ao estudar a relação entre a monitoria e à docência no curso de Pedagogia durante a década de 1970 na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), surgiram muitas questões a partir das leituras em relação a essa graduação.

A princípio, a investigação estaria voltada para a identidade dessa licenciatura. Após refletir sobre tal assunto, notou-se que as abordagens eram muito complexas e seria necessário ler um arcabouço teórico mais voltado para as Ciências Sociais do que da Pedagogia/Educação. Era preciso definir uma temática relevante para a Tese. Optou-se por continuar com o estudo sobre a mesma instituição formadora, a FACED. Em 2013 a Faculdade de Educação completava cinquenta anos de existência na UFC, em Fortaleza-Ceará, como *locus* de formação em Pedagogia. Mesmo tendo comemorado meio século como Faculdade de Educação, a sua história apresenta lacunas sobre a formação em Pedagogia no Estado do Ceará.

O estudo, dentro da linha de pesquisa do Núcleo de História e Memória da Educação (NHIME), aborda a relação entre o Plano Pedagógico de Curso (PPC), antigo Projeto Político Pedagógico (PPP), e a formação em



Pedagogia. O PPC é um documento muito importante para qualquer graduação. Consta nele todo o planejamento, visão de mundo e de ser humano e o profissional que a UFC estará entregando à sociedade. O ensino superior prepara o profissional para atuar no mercado de trabalho. A formação em Pedagogia precisava ser refletida à luz do PPC.

O curso de Pedagogia da UFC vem passando por transformações ao longo desses anos, contudo, para compreender o aspecto formativo dentro desta proposta de investigação, seria necessário todo o processo político, histórico, educativo e formativo da sociedade para a qual o curso foi criado e adaptado ao longo de um recorte temporal. A FAGED, durante o período estudado, teve três PPCs: 1987, 1990 e 2007. Um dos planos pedagógicos foi direcionado para a criação do curso noturno, o de 1990. Com o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (DCNP)), estava anunciada a primeira grande mudança na estrutura do curso em Pedagogia em todo o país. Este documento trouxe para a formação do profissional pedagogo um viés de formação que ainda permanecia abrangente (BRASIL, 2006).

Refletir a formação em Pedagogia é captar a essência das práticas pedagógicas que está inserida nas licenciaturas. O curso de Pedagogia tem muitas ramificações dentro da Educação: docente da Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental 1 (EF1), Gestão Escolar, Primeiro Ciclo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Pedagogia Hospitalar, Pedagogia Organizacional, Pesquisador em Educação e Teoria Pedagógica, Pedagogia Social, Pedagogia Prisional, entre muitas outras áreas da Educação nas quais o profissional pedagogo se faz necessário para compreender o processo educativo dentro de vários contextos.

Compreender esse percurso, partindo do PPC, é muito mais interessante para refletir se esse significativo documento, precisa ser discutido na graduação. O PPC teve que ser elaborado por todos os atores sociais da instituição de ensino superior e está sendo revisado ou reescrito de acordo com os anseios da sociedade dentro do contexto histórico daquela época. Formar professores é muito complexo e difícil na atualidade. Durante essa pesquisa, fez-se necessária a nossa inserção dentro da história da

FACED, para possibilitar a assimilação de contextos e das mudanças que foram feitas dentro dos projetos pedagógicos e apresentar cada profissional que ela formou e entregou para a sociedade cearense e instituições escolares formais.

Nestas circunstâncias, esta Tese tem como título: Os percursos e itinerários da formação do pedagogo na perspectiva dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da FACED/UFC (1987 a 2007), tendo como problemática: compreender quais foram as mudanças ocasionadas nos percursos itinerários da formação e do perfil do profissional em Pedagogia ao longo do recorte temporal da Faculdade de Educação da UFC. Nosso objetivo geral é analisar os Projetos Pedagógicos da Faculdade de Educação na perspectiva da formação do pedagogo e do perfil deste profissional ao longo da história da Educação dessa Instituição entre o período de 1987 a 2007. São os nossos objetivos específicos: compreender e incorporar as mudanças ocorridas ao longo da história da Educação brasileira influenciaram a formação em Pedagogia; descrever quais foram os motivos ou circunstâncias pelos quais os projetos pedagógicos foram criados ou modificados no período de 1987 a 2007; definir o perfil do pedagogo em cada projeto pedagógico; identificar como se deu o processo de mudança de PP nas perspectivas das ex-coordenadoras do curso.

Em relação ao recorte temporal, o primeiro PPC da Faculdade de Educação surge em 1987. Anteriormente, não existia um documento pedagógico que norteasse o curso de Pedagogia da FACED. O curso de Pedagogia nasce junto com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) em 1961, sendo que a primeira turma dessa licenciatura só irá ser composta em 1963. Os documentos que regiam a FACED eram as leis nacionais de Educação e o regimento da UFC e da FFCL. Durante a transição democrática do governo militar para a democracia no Brasil, ocorreu uma reflexão a nível nacional sobre as habilitações na formação em Pedagogia. Após muitas discussões, optou-se por redigir um documento que norteasse a formação dessa licenciatura, no caso em Pedagogia. Nascia, assim, o primeiro projeto pedagógico da Instituição.

Em 1990, foi proposto à UFC que a formação em Pedagogia pudesse ocorrer em mais outro período: o noturno. Muitos debates aconteceram e foi escrito um projeto pedagógico específico para o curso noturno. Esse documento teve como base o PPC do curso diurno. Sendo aprovado nesse mesmo ano, a FAGED contava com a formação em Pedagogia em dois turnos, dando a possibilidade de mais pessoas poderem cursar essa graduação e contribuir para a Educação cearense.

No início do século XXI, ocorre a segunda mudança no PPC da Pedagogia da FAGED. Em 2006 são publicadas as Diretrizes Nacionais do curso de Pedagogia e, a partir daí, foi exigida uma mudança nos PPCs de todos os cursos no Brasil. A discussão a nível nacional ocorreu em 2007, quando foram aprovadas as mudanças, incluindo o PPC da FAGED.

No tocante à pesquisa, a mesma se encontra dentro da história da Educação, de caráter qualitativo, tendo como metodologias utilizadas: o estudo de caso, a análise documental e o estudo bibliográfico. A técnica aplicada foi questionário com perguntas abertas/semiestruturadas, devido a brevidade do tempo, pois tive que estagiar na Europa pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE, 2016), no segundo semestre de 2017. Como entrevistar na volta se tornaria complexa como técnica, optei pelo questionário semiestruturada, sendo que as perguntas foram enviadas para dois professores brasileiros para serem avaliadas, e depois de aprovado o questionário, enviados via *e-mail* para as três professoras pesquisadas.

Segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2016) a pesquisa qualitativa é a mais apropriada, no nosso caso, por se tratar de um estudo na história da Educação sob a ótica da formação em Pedagogia. Essa abordagem qualitativa trabalha com a subjetividade humana, visto que a história da Educação pode ser muito bem aplicada nos casos relacionados à memória e à história de vida.

De acordo com Deslandes, Gomes e Minayo (2016, p.20): “O ser humano não se distingue só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar as suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com os seus semelhantes.”

O primeiro método que utilizamos é o estudo de caso. Pesquisamos somente um fenômeno, e o mesmo dentro da mesma Instituição, local onde cursamos a graduação, mestrado e o doutorado.

Segundo Yin (2005, p. 26) “partindo do princípio de questões do tipo “como” e “por que” devem ser o foco do estudo.” Como o contexto e o fenômeno não estavam visivelmente definidos, foi necessária uma investigação tendo como base essa metodologia.

O estudo de caso conforme Yin (2005, p.33) “baseia-se em várias fontes de evidências, e os dados precisam convergir em um formato de triângulo.” Essa triangulação será explicada mais adiante.

Nossa pesquisa é um estudo de caso intrínseco. Conforme Oliveira (2014, p. 56), essa proposta “trata de uma única realidade que pode ser estudada exaustivamente, na tentativa de se buscar novos elementos que possam explicar o objeto de estudo.”

A análise documental também foi de extrema importância na composição da Tese, os documentos que analisamos são as leis sobre a Educação no Brasil. Nos nossos estudos, definimos alguns marcos históricos que consideramos importantes para a pesquisa. Os principais documentos são a legislação nacional e internacional educativa (Pareceres, Constituição Federal de 1988, Leis de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação, Programas de Governo, Documentos de Conferências Internacionais e os Planos Pedagógicos de Curso).

Guiado por esses marcos da história da Educação brasileira, podemos compreender como a legislação educacional modificou ou transformou determinada realidade educativa. Um fator que realmente tem uma aplicabilidade prática é a legislação da Educação brasileira, devido todo o sistema de ensino nacional se adaptar as novas regras que a lei educativa exige em âmbito nacional. Por isso, é muito importante se estudar tendo como referência as leis, elas nos apresentam cenários que podem ser descobertos ou descortinados, dependendo de quem esteja governando o país.

Nessa metodologia, há algo muito interessante: como os documentos são considerados elementos primários, não tiveram nenhuma análise científica feita anteriormente por esse pesquisador. “Como sendo dados originais, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, é ele quem analisa, observa [...]” (OLIVEIRA, 2014, p. 70).

O estudo bibliográfico também está presente nesta pesquisa. Foi necessário estudar e compreender o olhar de outros pesquisadores sobre as mudanças ocorridas no contexto da Educação e na formação do pedagogo, além de alguns conceitos que estão presentes nessa Tese: formação em pedagogia, tecnicismo, neoliberalismo, entre outros.

O estudo bibliográfico é “uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios escritos, dicionários e artigos científicos” (OLIVEIRA, 2014, p. 69).

Outros pesquisadores podem ter estudado essa mesma temática, mas com um olhar diferente do nosso. O que agregará valor a essa pesquisa é poder ter um arcabouço teórico maior para poder discutir a temática e fundamentá-la melhor. Meus principais autores foram: Veiga et al. (1997); Libâneo, Oliveira e Toschi (2010); Tardiff e Lessard (2011); Brzezinski (2012); Saviani (2013); e Fernandes (2014).

A técnica que aplicamos foi um questionário com perguntas abertas. Oliveira (2014, p. 83) destaca os questionários como

uma técnica para observação de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos do seu estudo.

A técnica se justifica devido ao tempo dado as professoras pesquisadas para pensarem, refletirem e buscarem documentos ou bibliografia que pudessem ligar as memórias ao vivido durante o período que foram coordenadoras da graduação em Pedagogia na instituição formadora. As pesquisadas foram três ex-coordenadoras do curso de Pedagogia que participaram da mudança curricular no PPC dessa graduação ao longo da

história da FACED. Redigimos perguntas abertas e enviamos a dois professores (ou juízes, como são conhecidos em Portugal), para serem analisadas e para sabermos se estavam de acordo a proposta da pesquisa. Estas foram analisadas e aceitas, com pequenas modificações.

A principal função desse questionário aberto é narrar as particularidades sobre a formação do pedagogo em relação ao PPC de cada época estudada. Como citamos anteriormente, faremos uma triangulação: os relatos das nossas ex-coordenadoras pesquisadas, a análise documental e o estudo bibliográfico. Essa metodologia nos foi apresentada na ocasião do doutorado sanduíche em Lisboa. Em relação à ética, todas as entrevistadas aceitaram, espontaneamente, responder o questionário, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (um exemplar ficou com cada entrevistada e outro com o pesquisador).

Durante o doutoramento no Brasil, tivemos a oportunidade de estagiar na Universidade de Lisboa (ULISBOA), com a orientação da Prof.<sup>a</sup> Maria João Mogarro, no programa conhecido como Programa de Doutorado de Sanduíche no Exterior (PDES) Edital 19/2016, onde, durante seis meses, desenvolvemos estudos. Durante esse período, além de cursar um semestre letivo, participamos de alguns eventos dentro do país, visitamos algumas escolas de formação de professores, fizemos um estudo bibliográfico sobre a história da Educação portuguesa e da formação de professores para o primeiro ciclo, que equivale ao pedagogo no Brasil. Essa viagem contribuiu para que pudéssemos ampliar os horizontes acerca da Educação e da pesquisa.

A relevância dessa pesquisa está em poder compreender como e por que ocorreram tais mudanças nos Planos Pedagógicos da graduação em Pedagogia da FACED/UFC. Essas mudanças são frutos de discussões no interior da faculdade e vislumbram que para cada época havia uma necessidade de formação específica. Tais transformações na formação em Pedagogia não aconteceu somente nos documentos da instituição, mas no currículo e no perfil do profissional que é formado por ela. Vários aspectos coadunam para uma reflexão que possa gerar um debate em torno da formação e do profissional da FACED: político, social, histórico, mudança no

perfil profissional e como a Educação também vai se adaptando às novas realidades das escolas locais ou nacionais.

A Tese está dividida em seis capítulos: O primeiro tem-se a introdução. O segundo capítulo versa sobre o final da década de 1970 e toda a década de 1980 do século XX. A importância das discussões acerca das mudanças na legislação educacional e os debates sobre Educação e os seus movimentos durante a referida década, finalizando com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

No terceiro capítulo, teremos a década de 1990 e o Governo de Fernando Henrique Cardoso com as suas ideias neoliberais para a Educação, tendo como marco histórico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 (LDB n.º 9.394/96).

No quarto capítulo teremos a análise de três importantes documentos e o contexto da primeira gestão do Governo Lula. Neste, verificamos, principalmente, a proposta para a Educação. Além desse documento, o Parecer n.º 28/01 e as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia também compõem esse capítulo.

No quinto capítulo, apresentamos uma breve história da Faculdade de Educação, o que é e como se redige um Plano Pedagógico de Curso (PPC) e, para finalizar, as falas coletadas dos questionários das pesquisadas que participaram do momento histórico das mudanças nos PPCs ao longo das três décadas estudadas. E no sexto e último capítulo finaliza-se com a Conclusão.

O segundo, terceiro e quarto capítulos abordam as mudanças na Educação nacional para poder contextualizar a formação dos professores e do pedagogo, em específico. Se fez necessário contextualizar essas mudanças no país devido à complexidade das mesmas e seus impactos diretos na formação e na prática docente desse profissional da educação.

## **2 A DÉCADA DE 1980 DO SÉCULO XX E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NUMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM TRANSIÇÃO**

### **2.1 A educação no período militar e sua influência nas décadas seguintes**

Ao iniciar esse capítulo, uma reflexão sobre o início do regime político do Brasil, feito pela maioria dos autores, que denominam como Ditadura Militar e, dentro dele, a ideologia pedagógica na Educação e na formação em Pedagogia.

O regime político de exceção neste país, após os períodos de Getúlio Vargas que perdurou de 1937 a 1945, volta a ser instalado no dia 31 de março de 1964 com um golpe civil militar contra a democracia nacional, destituindo o presidente João Goulart, eleito democraticamente com o apoio civil e da União Democrática Nacional (UDN). Com a “desculpa” de que o “comunismo” e a “esquerda” brasileira iriam ocupar a nação e transformar esse país numa filial do regime socialista, muitas ideias foram sendo ventiladas para a população, criando-se um verdadeiro frenesi coletivo em torno da real possibilidade de o Brasil virar “uma república socialista”, com o apoio de Cuba e da antiga União Soviética (GHIRALDELLI JR., 2015).

Em 13 de dezembro de 1968, o presidente militar Artur da Costa e Silva (1967/1969) implanta no Brasil o Ato Institucional número 5, também conhecido como AI 5. Sua principal função com esse documento foi a suspensão dos direitos políticos no país (GHIRALDELLI JR., 2015).

Quem referendou esse documento, além do presidente, foram os seguintes ministros:

Luís Antônio da Gama Silva, Augusto Hamann Rademaker Grunewald, Aurélio de Lyra Tavares, José de Magalhães Pinto, Antônio Delfim Netto, Mário David Andreatza, Ivo Arzua Pereira, Tarso Dutro, Jarbas G. Passarinho, Márcio de Souza e Mello, Leonel Miranda, José Cosa Cavalcanti, Edmundo de Macedo Soares, Hélio Beltrão, Afonso A. Lima e Carlos F. De Simas. (VILLA, 2011, p. 1).

E quais direitos foram suspensos a partir da promulgação do AI 5?



Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:

I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;

II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;

III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;

IV - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:

a) liberdade vigiada;

b) proibição de frequentar determinados lugares;

c) domicílio determinado. (BRASIL, 1968)

O governo militar implantou sua base ideológica na sociedade brasileira com o AI 5, tirando os principais direitos democráticos, como votar ou se manifestar publicamente contra o regime político imposto pelos militares. A partir dessa data, o país entrava em um ambiente sombrio politicamente. No tocante à Educação, durante o período do governo militar, quais os principais projetos para essa área? Muitas mudanças aconteceram, principalmente, na legislação educacional e no financiamento. Sobre o financiamento educativo, o Banco Mundial (BM) focalizou o seu interesse em projetos mais relacionados para a educação, sobretudo em países do Terceiro Mundo (FONSECA, 1995).

Foi uma tentativa do BM de “reduzir” a pobreza. Contudo, por que a educação foi a financiada pelo Banco?

O setor educacional passa a ser considerado, ao lado da saúde e do desenvolvimento agrícola, entre os mais importantes no quadro dos financiamentos do Banco. Ainda na década de 60, o Banco define os princípios e as diretrizes de sua política de crédito e de assistência à educação do Terceiro Mundo. (FONSECA, 1995, p. 169).

O BM considera que o tripé saúde–educação–desenvolvimento agrícola como áreas essenciais para se financiar. São essas áreas que, segundo o BM, precisavam ser ampliadas para promover a igualdade de oportunidades. Todavia, quem determinava como deveriam ser essas mudanças era o próprio BM, por isso a criação das diretrizes.

De acordo com Fonseca (1995, p.170), uma das diretrizes versava o seguinte: “[...] criar padrões de eficiência nos sistemas de ensino e na gestão de recursos financeiros, para torná-los mais econômicos para os países.”

A área da Educação que foi financiada com os recursos do BM foi o ensino profissional em nível secundário. Existiu uma cooperação técnica entre o governo brasileiro e o BM por intermédio de planos e cofinanciamento que foram aprimorados junto com o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Não foi somente com o BM que o Brasil assinou acordos técnicos de cooperação na área da Educação. O Brasil pactuou com os Estados Unidos da América (EUA) parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a americana *Agency for International Development*, os conhecidos e destacados acordos (MEC/USAID) (GHIRALDELLI Jr., 2015).

Esses acordos foram os responsáveis pelo rearranjo na Educação brasileira, tais como:

Os Acordos MEC–USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. (CUNHA; GÓES, 1994, p. 33)

Toda a Educação Nacional estava sendo contemplada pelos acordos com o propósito de “modernizar” essa área do país. E quais foram as principais consequências para a Educação? Unificação do primário com o ginásio, profissionalização do segundo grau, mudança na legislação educativa nacional e uma nova escola designada como Escola Polivalente, Outro ponto forte entre esses acordos foi a composição de uma equipe técnica brasileira no ensino primário para serem treinados pelos americanos com o intuito de aprender o modelo de ensino primário desse país (CUNHA; GÓES, 1994).

O ministro do Planejamento no Governo Humberto de Alencar Castelo Branco<sup>1</sup> (1964/1967) Roberto Campos (1917/2001), na sua palestra denominada “Educação e Desenvolvimento Econômico” no fórum do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, evidenciou seus pensamentos para

---

<sup>1</sup> “Humberto de Alencar Castelo Branco foi filho de general, nascido em 1897, no Estado do Ceará. Ingressou na carreira militar em 1918, com os estudos na Escola Militar do Realengo. Tornou-se general do exército em julho de 1962. Durante o governo presidencial de João Goulart (1961-1964), o general Castelo Branco articulou um golpe militar no país conjuntamente ao general Artur da Costa e Silva, o vice-almirante Augusto Rademaker, e o tenente-brigadeiro Francisco de Assis Correia Melo” (RODRIGUES, 2016, *on line*).

subordinar as diretrizes escolares nacionais as funções de trabalho sob a ótica do capitalismo (GHIRALDELLI Jr., 2015). Suas sugestões foram:

[...] um vestibular mais rigoroso para aquelas áreas do ensino superior não atendentes às demandas do mercado. Para ele, toda agitação estudantil [...] daqueles anos era devido a um ensino desvinculado do mercado de trabalho. Seria um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, não exigindo praticamente trabalhos de laboratórios, deixava “vácuos de lazer”, que estariam sendo preenchidos com “aventuras políticas”. (GHIRALDELLI Jr., 2015, p. 148).

Precisa-se compreender como a Educação era extremamente importante para o governo militar. Então, necessitava-se de uma nova visão sobre a educação. E qual seria essa visão? A ideologia pedagógica tecnicista, aliada ao capitalismo concorrencial e protegida pelo governo militar.

Estava sendo orquestrado neste país algo amplo, pois quem estava no poder detinha todos os artifícios, segundo seus pensamentos ideológicos, de controle sobre a sociedade brasileira. Ficava difícil e complexo contra argumentar um sistema que repassava para a população como salutar, sem poder ser questionado. E o que se esperava dessa ideologia educativa? “O que se quer do sistema educacional é a produtividade, o baixo custo de mão de obra numerosa, mas com qualificação técnica disciplinada e dócil [...]” (SEVERINO, 1986, p. 92).

Foi muito significativo para o governo militar nesse período contar com o apoio político dos EUA, por meio dos acordos assinados. A Educação colaborava como sendo um dos destaques de um programa político que propunha mudanças estruturais e fazia com que as outras pautas, como trabalho e infraestrutura, também fossem reconhecidas como sendo propostas de melhorias no país. O que a sociedade civil não teve condição de acompanhar foi o montante de dinheiro que seria destinado para esses programas e quem iria fiscalizá-lo.

Os valores investidos, de acordo com Fonseca (1995, p.170) foram: “No começo da década de 70, haviam sido aprovados 57 créditos aos

programas educacionais de 42 países, totalizando 431 milhões de dólares, dos quais 21% em benefício para a América Latina.”

Quando não há liberdade política, fica fácil decidir sobre o que a sociedade deve ou não deve fazer, seguir, ler, se orientar e suas perspectivas a longo prazo. Toda essa problemática atingia a todos os setores do país e estávamos mergulhados na censura total. Óbvio que viriam reformas para aumentar o poder do governo centralizador e, na Educação, essas reorganizações precisariam atingir todo o sistema educativo. Em 1968 foi feita a reforma universitária, atingindo diretamente a universidade, e conseqüentemente, a formação de professores, em especial, o curso de Pedagogia.

A Lei n.º 5.540/1968, também conhecida como Reforma Universitária, foi o primeiro passo para se modificar a formação em nível superior. Essa reforma estava alinhada com a teoria do capital humano, que tinha como princípios racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 2013).

Conforme Frigotto (1996, p.41) a teoria do capital humano tem como princípio

[...] a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva – se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

Ocorreu dessa forma: a estratégia de trabalho de uma empresa capitalista seria adaptada para a instituição escolar, transformando todo o seu trabalho pedagógico com essa lógica transplantada. A lógica do trabalho de uma empresa estava sendo aplicada à escola. A preocupação não era em formar para a cidadania, ser um cidadão crítico e comprometido com as mudanças do país. Essa formação visava somente uma técnica e desenvolver no ambiente de trabalho (SAVIANI, 2013).

Não havia espaço para o pensar, somente para o fazer, e cada pessoa seria responsável por uma operação fracionada dentro da instituição escolar. Assim, a formação em nível superior foi arquitetada para que se formasse um profissional que estivesse preparado para exercer uma função burocrática, sem pensar no que estava exercendo. Era o aprender a fazer algo!

Por força de tal reforma, criaram-se os departamentos nas universidades brasileiras com o suposto propósito de impossibilitar o diálogo entre os docentes. Cada departamento funcionaria como uma célula independente e não precisariam de reuniões ou decisões em grupos. Desta forma, ficaria muito mais fácil de se controlar aqueles professores que eram contra o sistema vigente. É apresentada a forma de seleção para o ensino superior: o vestibular. Como não havia vagas suficientes para aqueles que almejavam uma ascensão no mercado de trabalho com o diploma universitário, a forma que se encontrou para neutralizar os concorrentes aos cursos superiores foi a instituição do vestibular. Nessa época, também foram criados a matrícula por disciplina e o regime de créditos (CUNHA; GÓES, 1994; GHIRALDELLI Jr., 2015).

O Artigo 23 da referida Lei versa sobre os cursos de curta duração, que muitos pesquisadores chamam de licenciatura curta. Fica a cargo do Conselho Federal de Educação (CFE) a atribuição de fixar um currículo mínimo para os cursos de nível superior e a sua duração. Sobre a formação docente, temos essas especificações:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (BRASIL, 1968).

Os professores a serem formados para esses níveis de ensino citados, teriam formação em nível superior. Até aqui, nenhum problema. O questionamento se faz justamente nas profissões que foram criadas para burocratizar o sistema escolar: planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação. Essas formações, conhecidas como especialidades ou

habilitações, foram repassadas para formar o especialista do magistério e não o contrário. A formação seria destinada para essas especialidades / habilitações que formariam um corpo técnico escolar qualificado para exercer funções burocráticas nas escolas sem ao menos ter um estudo prévio para saber a real necessidade desses profissionais nas escolas.

Foi pensada e redigida uma lei pela qual a formação de professores passava a ser a mais técnica possível e que não pudesse refletir ou questionar o contexto formativo, social e político inserido no regime militar. É a concepção pedagógica conhecida como Tecnicismo. Libâneo (2006, p.23) define essa tendência pedagógica dessa forma:

[...] subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência. [...].

Queriam transformar o trabalho educativo em um trabalho parecido com o que é estabelecido nas fábricas. Como citado, uma prática pedagógica do saber fazer. O professor e o aluno eram meros coadjuvantes em um processo de intencionalidade pedagógica no qual o mais importante era desempenhar determinada função burocrática na escola. E essa foi a formação em nível superior para os licenciados, conforme a Reforma de 5.540/68, oferecida pelas universidades. Um modelo no qual o mais importante era aprender uma técnica, não pensar como desenvolvê-la mediante situações conflituosas ou como solucionar problemas relacionados ao cotidiano escolar, como alfabetizar por exemplo (BRASIL, 1968).

Após a mudança no ensino universitário, a próxima reforma atingiria o sistema escolar básico como um todo, porém, atingindo efetivamente a escola pública.

Em 1971 veio outra reforma: a dos ensinos de primeiro e segundo graus. Assim, todo o sistema educativo brasileiro estaria sendo contemplado com reformas que seriam “necessárias” para se implantar a ideologia pedagógica da época: o tecnicismo. A Lei n.º 5.692/1971 não veio somente para mudar a nomenclatura, mas transformar todo o contexto escolar. O responsável pela implantação da lei foi o Conselho Federal de Educação (CFE), no qual se destacava uma pessoa em especial: Valnir Chagas<sup>2</sup> (1921 – 2006). Esse conselheiro foi um dos principais mentores durante a década de 1970, escreveu muitos pareceres, indicações e publicou livros nos quais abordava as respectivas mudanças. Adiante aprofundaremos mais sobre suas percepções em relação à formação em Pedagogia.

Ao observar mais detalhadamente a Lei n.º 5.692/71, no Artigo 5º, inciso 2º, verifica-se a seguinte proposta:

Art. 5º - [...].

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciarão para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971).

O diálogo entre o sistema de produção e a educação ideológica nacional já indicava como deveria ser a formação e preparação desses alunos: para o mercado de trabalho. No ensino de primeiro grau eram verificadas as aptidões e como iniciá-los para uma realidade vindoura. No ensino de segundo grau, esse discente teria que sair um profissional, preparado para atuar na sua região, pois a sua formação, teoricamente, deveria lhe garantir tal “qualificação”. Essa foi a ideia repassada às famílias brasileiras, de que seus filhos na escola pública estariam preparados, qualificados e seriam excelentes trabalhadores. Sairiam da escola prontos

---

<sup>2</sup> “[...] Valnir Chagas, bacharel em Direito e Licenciado em Pedagogia, destacou-se como profissional do ensino da língua vernácula e educador emérito. Publicou vários livros – o primeiro, Didática Especial de Línguas Modernas, foi prefaciado por Anísio Teixeira – e colaborou para a criação e o desenvolvimento da Universidade Federal do Ceará, em particular da Faculdade de Educação da UFC. Seus trabalhos ultrapassaram as dimensões do seu estado natal para alcançar o plano nacional. [...] (CAVALCANTE, 2008, *on line*).

para serem admitidos no mercado de trabalho. Só foi esquecido um detalhe: local onde iria se trabalhar. O aspecto ideológico foi muito forte nesse sentido de impor um propósito de que a escola formaria o aluno para o trabalho, sem nunca terem feito um diagnóstico da realidade, econômica e cultural da época em relação aos postos de trabalho.

O Artigo 6º da citada Lei versa sobre o estágio no ensino de segundo grau. No entanto, diz que não garante vínculo com a empresa no qual o estagiário está exercendo alguma função. No Artigo 20 da citada Lei, dizia-se que ficava assegurado o ensino de primeiro grau, obrigatório dos sete aos catorzes anos e com uma carga horária de 720 horas de atividades, e que o ensino de segundo grau era totalmente voltado para a profissionalização dos estudantes. O Artigo 21 trata sobre o público-alvo do ensino de segundo grau: os adolescentes (SAVIANI, 2013).

O artigo 22 discorre sobre o período que os alunos devem estudar, três ou quatro anos, e o quantitativo de horas para cada habilitação profissional, no caso entre 2.200 ou 2.900 horas de atividades. Esse ensino profissionalizante era o sonho das camadas mais pobres da população, dos professores que acreditaram na utopia dessa reforma e da classe mais rica, porque não permitiria que muitos alunos sonhassem com o ensino superior, ficando estas vagas para os seus filhos (SAVIANI, 2013).

E com relação à formação em Pedagogia? Iniciamos agora uma breve apresentação sobre o assunto e os caminhos percorridos até chegarmos nas discussões do início da década de 1980.

Foi criado um Grupo de Trabalho no ano de 1970. Esse grupo era composto por uma plêiade de educadores que faziam parte da inteligência do governo militar: Pe. José Vasconcelos, Valnir Chagas, Clélia Capanema, Eurídes Brito, Geraldo Bastos, Nise Pires, Magda Soares, Gildásio Asnado e Aderbal Jurema (GHIRALDELLI Jr., 2015).

Esse foi o grupo de trabalho que elaborou a Lei n.º 5.692/71. Tanto a Lei n.º 5.540/68 como a 5.692/71 já tinham englobado o ensino técnico como opção pedagógica na Educação Nacional. E aqui destacamos um



personagem importante em relação a essas reformas: o cearense Valnir Chagas.

Raimundo Valnir Chagas, cuja data de nascimento reporta ao dia 21 de junho de 1921, na cidade cearense de Morada Nova; e de falecimento, o dia 4 de julho do ano de 2006, formado em Direito e Pedagogia. Constituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) no Estado do Ceará. Lecionou na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará entre os anos de 1963 a 1974, quando passou a ministrar suas aulas na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, onde ficou até o ano de 1991, quando veio a se aposentar. Entre os anos de 1962 e 1974 foi integrante do Conselho Federal de Educação, no qual foi responsável pela elaboração, na prática, de todos os pareceres importantes sobre as reformas do ensino, do curso de Pedagogia, licenciaturas e formação de professores (SAVIANI, 2013).

O primeiro presidente do regime militar foi o cearense, Humberto de Alencar Castelo Branco (1963/1967), e o conselheiro mais importante que praticamente participou de todas as reformas na legislação sobre a Educação, tinha grande influência dentro do CFE e colaborou na escrita de praticamente toda a legislação educacional sobre a formação em Pedagogia e para as outras licenciaturas, foi o cearense Valnir Chagas (SAVIANI, 2013).

Valnir Chagas foi responsável pelas mudanças ocorridas em todas as licenciaturas, ou seja, na formação dos professores e na mudança do paradigma pedagógico voltado para as suas práxis no Brasil daquela época. Além de contribuir no CFE, também redigiu pareceres e indicações, que constam nas suas obras publicadas, no qual explicava como seriam norteadas as mudanças no cenário educativo (SAVIANI, 2013).

Sua obra é: Formação do Magistério: novo sistema e Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois? (Saviani, págs. 375 e 376, 2013). Foi o protagonista do regime militar na reforma de 1º e 2º graus, pois lhe coube a tarefa de conceituar a ideologia vigente daquele momento histórico na forma dessa lei na educação.

E o que queria esse sistema educacional? “[...] a produtividade, o baixo custo da mão-de-obra numerosa, mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades da manutenção do sistema econômico vigente” (SEVERINO, 1986, p. 92).

Em relação à formação de professores na Lei n.º 5.692/71, Valnir Chagas redigiu dessa forma:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra “a” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. (BRASIL, 1971, P. 7)

Todavia, tem um fator muito importante em destaque: a habilitação para esse ensino não era em nível superior, e sim, a nível de segundo grau. O que se compreende: não era preciso uma graduação específica em pedagogia para se lecionar no primeiro grau, bastava cursar o pedagógico no segundo grau normal pedagógico. É nesse momento que nascem as discussões sobre o curso de Pedagogia. O relator Valnir Chagas propôs que uma habilitação em Pedagogia seria o suficiente para formar os futuros docentes, fossem eles do curso de Pedagogia ou das outras licenciaturas. A graduação em Pedagogia teria como finalidade formar o especialista em Educação, o burocrata escolar, e não formaria para a docência. Para essa perspectiva docente tinha-se a habilitação pedagógica no segundo grau normal. A formação docente ocorria no ensino normal, e o especialista na graduação em Pedagogia.

No entendimento do conselheiro Valnir Chagas, para o graduado em Pedagogia atuar na docência no primeiro grau era suficiente a formação pedagógica no segundo grau. O curso de Pedagogia seria um centro de formadores somente para as outras habilitações ou especialidades: supervisão, planejamento, inspeção, administração e orientação escolar.

De acordo com Brzezinski (1987, p. 166): “Assim reformulado, o curso de pedagogia passou a formar o especialista através das habilitações propostas e que correspondiam às exigências previstas na lei.”

Deixava-se à parte os aspectos formativos, pedagógicos e a relação teoria-prática de nível secundário, desvalorizando a formação e à docência. O tecnicismo ganhava força e forma e, por esse viés, os assuntos relacionados às práticas pedagógicas do chão da sala de aula ficariam gradativamente em segundo plano, já que as universidades tinham uma outra perspectiva formativa para o nível superior, que seria o tecnicismo burocrático escolar.

Formar-se-ia o técnico pedagógico sem o devido conhecimento ou relação com o ambiente educacional, que exerceria uma rotina burocrática escolar e aumentaria a distância entre a teoria e prática. Valnir Chagas almejava que a formação de professores, tanto para a Pedagogia quanto para as outras licenciaturas, fosse iniciada no segundo grau e fosse finalizada no ensino superior. Teria todo um caminho percorrido para preparar e entregar um profissional com uma formação “completa”, segundo ele.

A problemática da formação dos licenciados foi apresentada na Lei 5.692/71 e fez com que muitos cursos de graduação, professores e teóricos da Educação, especialmente da Pedagogia discordassem dessa intenção. Ocorreram muitas críticas, inclusive, acusaram Valnir Chagas de querer acabar com o curso de Pedagogia no Brasil.

A formação em Pedagogia vinha gerando muitos debates desde 1939, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O currículo era denominado 3 + 1: três anos de disciplinas técnicas (bacharel) e uma de didática (licenciatura). De 1939 até a Lei n.º 5.692/71, a discussão em torno da identidade do curso e se a Pedagogia é ou não uma ciência só

aumentava. O que tornou esse debate mais interessante foi o conselheiro Valnir Chagas dividir a formação pedagógica para o nível de segundo grau e o especialista em Educação para ser formado em nível superior.

O pedagogo trabalhando os aspectos burocráticos escolares, sua formação em nível superior era para tal, teria se encontrado no mundo da educação e, assim, acabaria todo o discurso e a problemática de um curso que, para muitos estudiosos, era uma arte e não uma ciência. No entanto, existiriam discordâncias sobre essa possível “identidade” da Pedagogia. Crescia um pensamento de que tal graduação era, antes de tudo, docência, e somente ela poderia ser a base para a sua atuação profissional.

E quais foram as consequências dessas leis no cotidiano das escolas e universidades brasileiras? Toda e qualquer mudança na Educação atingiria, diretamente, os espaços escolares formais, no caso as escolas e universidades. Era preciso muito conhecimento sobre a realidade do ensino para se propor mudanças que pudessem transformar uma realidade extremamente complexa como a Educação brasileira. Por ser um processo de longo prazo, precisava ser avaliado, discutido e modificando por todo o período pré e pós-implantação.

No período do governo militar ocorreram algumas mudanças na legislação da Educação brasileira, contudo, o resultado da ação escolar foi muito mais catastrófico do que pensavam o governo, o MEC e o CFE. A Lei 5.692/71 que tinha como ideologia profissionalizar o segundo grau, acabou por não se efetivar. Ocorreu que se tinha muitos cursos técnicos profissionalizantes com escola sem a mínima estrutura física, faltavam materiais didáticos e docentes que tivessem formação nas áreas específicas.

Em relação às habilitações no ensino de segundo grau

O CFE, através da portaria n. 45/1972, relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pela escola para seus respectivos cursos profissionalizantes. Mais tarde essas habilitações subiram para 158. Em certos casos o CFE chegou a prever habilitações para um mesmo setor de atividades. (GHIRALDELLI J., 2015, p. 164).

Na citação anterior fica explícito que não houve planejamento em relação à quantidade de habilitações. Não se procurou diagnosticar a realidade das regiões, cidades e escolas brasileiras. Simplesmente admitiram que a escola tinha que profissionalizar, deram um catálogo de cursos e, como se diz popularmente, “virem-se”. O ensino privado continuou o seu caminho à margem das mudanças na lei, preparando seus alunos para as universidades. Com o intuito de não serem prejudicadas pelo MEC, eram suprimidas as habilitações, através de defraudações (GHIRALDELLI Jr., 2015).

Outra consequência da Lei n.º 5.692/71 foi transformar o segundo grau em ensino profissional. O que aconteceu com o curso de formação de professores das Escolas Normais? Foi o que citamos anteriormente: essa formação para a docência alterou-se em uma Habilitação do Magistério na lei. Essa foi uma das maiores críticas enfrentadas pelo reformador Valnir Chagas: transformar uma importante escola de formação de professores em habilitação. Como muitos discentes da Escola Normal não atingiam um quantitativo de notas altas para serem inseridos em outras habilitações oferecidas e, assim, ir para a universidade, acabavam ficando nessa escola e se tornando professores. Essa foi a maior fissura na política nacional em relação à formação de professores no país (GHIRALDELLI Jr., 2015).

Os graduados em Pedagogia estavam preocupados com essa divisão na sua formação de licenciado que ia dividindo o seu campo de atuação:

Os educadores preocupados com a formação em Pedagogia, tendo como base de identidade à docência, entendiam que a formação proposta pelas Indicações números 67, 68, 70 e 71 tornariam ainda mais precária essa formação. (BRZEZINSKI, 1996, p. 16).

Esses pedagogos começaram a se unir e a formar grupos e debater sobre essa formação e as alterações nas leis. Eis o princípio de uma longa discussão sobre a formação de professores, em especial, o curso de Pedagogia, que começava pelo Brasil. O governo militar já se encontrava fraco e com suas medidas políticas caindo em um fracasso colossal.

No ano de 1978 o MEC impediu que as Indicações do então CFE, continuassem a ser seguidas em todo o país. Em contrapartida, mudou sua tática e incentivou que as faculdades de Educação, inseridas nas universidades, analisassem seus currículos de Pedagogia (BRZEZINSKI,1996).

No próximo subcapítulo continuamos o debate sobre essas reformas na Educação, contemplando década de 1980.

## **2.2 Transição democrática, movimentos de educação e a discussão em torno da formação em Pedagogia**

No final da década de 1970 e início da década de 1980, o governo militar foi se enfraquecendo politicamente. As suas metas econômicas traçadas com o apoio do governo americano, em toda as áreas, estavam em total declínio. A economia estagnada. Os empregos desapareceram. A reforma na Educação, com a profissionalização do ensino de segundo grau, fracassara no país. Não restava outra coisa a não ser preparar uma saída para a redemocratização do país. Foi um processo político lento, complicado.

Denominou-se esse período por “transição democrática”. Mas o que seria essa transição? Segundo Saviani (2013, p.414):

A transição que se operou no Brasil se operou no Brasil se iniciou com a “distensão lenta, gradual e segura” formulada em 1974 no Governo Geisel; e prosseguiu com a “abertura democrática” a partir de 1979 no Governo Figueiredo, desembocando na Nova República em 1985, que guindou à posição do presidente da República o ex presidente do partido de sustentação do regime militar. A “transição democrática” fez-se, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica.

Não se pode afirmar que tivemos essa transição para troca de regimes: saímos de uma ditadura e chegamos em uma democracia plena. O que ocorreu, de fato, foi tão somente uma manutenção do poder. Saem os generais e ficam os seus “colegas”, que mantêm o mesmo pensamento ideológico em relação ao sistema capitalista e à forma de como manter esse sistema.

Diante de vários fracassos do período militar, nossa elite verificou que estava perdendo financeiramente mais do que ganhara com o pós-64. Sob a desculpa da volta da democracia, foi ensaiado uma saída honrosa para os militares entrarem na história como aqueles que tentaram salvar os país das ameaças externas, vulgo “socialismo e comunismo”; contudo a maior ameaça coadunava com os mesmos, pois era o imperialismo norte-americano (GHIRALDELLI Jr., 2015).

No tocante à Educação, a década de 1980 foi uma época muito rica para as discussões em torno de novas perspectivas para essa área, paradigmas teóricos e mudança curricular nas licenciaturas, principalmente, sobre no curso de Pedagogia. Foi nesse momento histórico nacional que emergiram as associações de professores, os primeiros eventos sobre educação, os primeiros sindicatos, além de revistas nas quais muitos teóricos expunham o seu pensamento sobre o que era discutido, com propostas significativas de mudanças para a escola e a universidade. Foi um momento ímpar para os educadores refletirem sobre os erros impostos do passado recente.

Retornando para o final dos anos de 1970, um símbolo histórico e significativo foi o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978 na cidade de Campinas/SP. Esse seminário veio para unir todas as discussões em torno da Educação, que caminhavam isoladas em cada estado ou região do país. Um fator que impulsionou e contribuiu para esses debates foi a pós-graduação brasileira. Criada ainda na década de 1970, o Brasil avançou no ensino superior criando os cursos de *Stricto Sensu* (BRZEZINSKI,1996).

Dessa forma, esses estudos se transformaram em dissertações e teses que puderam discutir sobre a realidade do país, principalmente, relativa à Educação. Essa produção acabou sendo publicada em forma de livros e alcançou locais nos quais não era permitido discutir certas abordagens, como crítica ao governo militar, modelo econômico adotado, realidade da Educação nacional, formação precária de professores entre outras. Muitos desses estudos colaboravam para descortinar certas ideias inculcadas na população em geral ou, em outro caso, nos professores que não tinham acesso a esse

outro paradigma para poder se questionar ou debater sobre muitos conteúdos.

E qual era a importância desses livros publicados nesse período?

Para Ghiraldelli Jr. (2015, p.168):

Um livro pode servir de base durante anos e anos de produção de teses que irão comandar políticas educacionais setoriais, trabalhos em sala de aula, reflexões de pesquisa e assim por diante, e, no, entanto, não ser um *best-seller* na área pedagógica e, muito menos, ser de fato um bom livro. (Grifo nosso).

Ao estudarem o que acontecia no Brasil, as pós-graduações deram uma contribuição gigantesca em matéria em qualidade de textos, pois puderam desvendar com certa criticidade o momento histórico vivenciado. Grandes teses de notáveis autores inspiraram e inspiram, até na atualidade, o olhar sobre a pesquisa em Educação.

Na primeira oportunidade de fragilidade do governo militar em relação ao aspecto educativo, quando na prática tecnicista na legislação educacional não obteve sucesso, os professores se uniram e iniciaram uma discussão que culminou em eventos e criação de sindicatos ou associações docentes. Como citamos anteriormente, em 1978 transcorreu o I Seminário de Educação Brasileira.

Nesse seminário, as críticas e as queixas à política educativa dos militares eram fortes. Convidaram Valnir Chagas para proferir uma palestra, todavia, ele não conseguiu proferir, devido às inúmeras vaias que recebeu. Essas vaias ocorreram devido o palestrante querer transformar o curso de Pedagogia em uma habilitação pedagógica no ensino normal de segundo grau. Esta possibilidade estaria em um dos seus documentos que seriam lançados pelo CFE.

Em 1980 foi realizada a primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE). O que foi discutido naquele momento era a solução de problemas da realidade educativa brasileira e o processo de democratização no país. Era mais um olhar sobre a realidade que precisava de respostas práticas e urgentes de uma educação que tentava se desvincular de uma



ideologia educativa tecnicista que não colaborou com a melhoria dos brasileiros. Era preciso rever conceitos e práticas e perceber que os espaços escolares precisavam de mudanças inadiáveis e indispensáveis para o país progredir com justiça social. Não se aceitava mais a situação na qual a Educação e o país se encontravam.

E em relação ao poder governamental na década de 1980? Em conformidade com Saviani (2013, p.406),

[...] o setor governamental teria sido marcado, no período, pela escassez e, até mesmo, pela ausência de medidas de medidas tendentes a resolver os graves problemas reiteradamente diagnosticados, denunciados e equacionados no nível das organizações acadêmicas e sindicais. Seria até possível sustentar o argumento plausível de que a grande mobilização do campo educacional verificada nos anos de 1980 se explica exatamente pela ausência de medidas efetivas no âmbito da política educacional.

Retomando as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). A primeira conferência foi na cidade de São Paulo (SP), em 1980. A segunda, em Belo Horizonte (MG), no ano de 1982. Outra em Niterói (RJ) já no período democrático estabelecido. Esse período foi de uma magnitude muito especial para a Educação. Poder discutir, investigar e trabalhar os aspectos educativos para além do que a legislação educacional estava exigindo. O país pode perceber e analisar a realidade das escolas, do acesso a elas, a falta de creches, quais autores estavam adentrando e colaborando com um outro olhar na formação de professores, como solucionar problemas antigos, papel das universidades nesse movimento e, principalmente, repensando o papel das licenciaturas na formação de professores.

Iniciaram as discussões sobre a reformulação dos cursos de licenciatura, com o Comitê Pró-Formação, convidando as instituições de ensino superior para participarem dos seminários locais (BRZEZINSKI,1996).

Esse evento foi coordenado pelo MEC através da Secretaria de Ensino Superior. Após muitas discussões e debates em torno da problemática da formação dos licenciados, pois perdurou todo o ano de 1981, não chegaram a um consenso. O resultado dos seminários locais, diga-se de passagem, foram socializados no ano seguinte.

Em 1983 o Comitê Pró-Formação do Educador, ao longo do I Encontro Nacional, modificou-se e sua nova designação foi para a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) (BRZEZINSKI, 1996).

Essa comissão já nasceu forte e atuante em relação à luta por uma educação melhor e uma concepção docente diferente da que era formada nos cursos de formação de professores, incluindo a Pedagogia. Sua concepção de docência se evidencia dessa forma

[...] tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico da sua área, articulado ao conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre. É capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (CONARCFE, 1989 apud BRZEZINSKI, 1996, p. 21).

Junto com essa nova visão, que desagradou ao governo da época, apareceu um grupo que lutaria pela docência como marco principal da Educação. Tornam-se militantes e iniciam uma série de discussões pelo país sobre educação e docência. Participam, na medida do possível, de todos os eventos educativos, sejam eles estaduais ou federais. Em 1986, no seu segundo encontro nacional, a CONARCFE versa sobre uma base comum nacional, no qual deveria assimilar as seguintes concepções: a dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistemológica (BRZEZINSKI, 1996).

De acordo com a minha pesquisada, que era a coordenadora do curso de Pedagogia na época, relata assim esse período histórico

Período de embate dialético entre o passado, presente e futuro” – visão da realidade econômica, política e social que nutre a realidade educacional: ânsia pela formação do espírito crítico que ultrapassa a competência técnica. Exigência de um “clima político-social” de formação para a cidadania, provocados pelos seguintes fatores:

- Pluralidade de partidos políticos – salto qualitativo no processo de discussão política.
- Controle da economia diante do aumento de inflação.
- Queda da produção industrial e incentivo ao investimento financeiro.
- Campanha das “Diretas já” – organização da sociedade civil.
- Decretação do Plano de Estabilização Econômica – “Inflação zero”.

- Nova constituição para o país.
  - Surgimento de movimentos diversos na sociedade civil: sem-terras, índios, sindicatos rurais e urbanos, negros, mulheres, meninos de rua, campanhas ecológicas.
- Linhas de frente para políticas educacionais:
1. Democratização do saber.
  2. Democratização da escola.
  3. Realinhamento entre profissionais formados e mercado de trabalho.
  4. Profissionalização do professor e suas condições de trabalho.
  5. Auto-definição da identidade da “escola brasileira”. (ESTRELA, 2018, p. 1)

Em 1988, em Brasília, ocorreu o III Encontro Nacional da CONARCFE e, durante os debates, surgiram mudanças nessa comissão. Era a época da promulgação da Constituição Federal de 1988, e o país estava em um clima de muita esperança para que ocorressem mudanças significativas na vida dos brasileiros.

Entre os anos de 1989 e 1990, aconteceram o IV e o V Encontros Nacionais da CONARCFE. Como os debates foram aprofundados sobre a formação docente, surgiu a ideia de mais uma mudança no nome na entidade. Deixava de ser comissão e passaria a ser Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), permanecendo com essa nomenclatura até a atualidade.

Entre o final de uma década para outra, muitas associações foram surgindo. Consoante Saviani (2013, p.403),

Os anos de 1980 inauguram-se com a existência da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), surgidos, respectivamente, em 1977, 1978 e 1979.

Constata-se diferentes associações, com suas visões e filosofias próprias, uniram-se, pensaram e reelaboraram um sistema de Educação a nível nacional. Foi um indicativo de que o país precisava discutir profundamente quais seriam as diretrizes a serem pensadas e aplicadas mediante a problemática advinda da reforma universitária e dos ensinos de primeiro e segundo graus. Não se aceitava mais aquela situação no qual se encontravam os docentes, os cursos de formação de professores e a escola

brasileira. Algo precisou ser preparado para que se trilhasse um novo caminho.

Não foram só essas associações citadas anteriormente que surgiram, tivemos outras: Confederação de Professores do Brasil (CPB), mas, somente em 1989, modificaram sua designação para Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no ano de 1981 foi formada e deliberada a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior - ANDES (SAVIANI, 2013).

Citamos esses exemplos para tentar resumir um dos aspectos importantes dessa década. Os profissionais da Educação foram unificando-se e lutando pelos seus ideais e por uma Educação melhor para todos os brasileiros.

Entretanto, nem tudo transcorreu conforme se imaginou. Aconteceram situações internas nessas associações dos profissionais da Educação e houve atritos e desgastes. Alguns membros, que eram líderes, acabaram desvirtuando o movimento em benefício próprio, negando os seus princípios e trazendo à tona o seu ponto de vista reacionário. As opiniões dessas lideranças na realidade estavam alinhadas com as grandes empresas da educação privada e se revelaram contra tudo pelo qual tinham lutado e conquistado até aquele momento (SAVIANI, 2013).

Foram concebidas duas linhas de raciocínio durante a década de 1980: uma preocupada com os aspectos sociais e políticos da Educação, e outra com o aspecto econômico. O resultado dessa problemática foram inúmeras greves durante muitos anos e que prejudicaram muitos alunos, conseqüentemente, a melhoria nos índices da Educação Nacional. Ainda tínhamos muitas crianças fora da escola e adultos analfabetos (SAVIANI, 2013).

O Estado Brasileiro, representado pelo governo do período, simplesmente não colaborou para uma mudança significativa em relação à Educação. Tudo caminhava da mesma forma e do mesmo jeito. Apesar das inúmeras discussões iniciadas no início da década, a ideologia tecnicista ainda estava atuante dentro do sistema de ensino brasileiro.

A situação se tornava cada dia mais problemática, as habilitações profissionais frustraram muitos alunos, os docentes já não concordavam com o modelo adotado e as escolas ainda não estavam permitindo o acesso de todas as crianças que queriam estudar. Para além desses fatos, ainda tínhamos os analfabetos e os analfabetos funcionais. Era um caos na Educação!

Depois da realização da Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) em Paris, no início dos anos de 1990, constatou-se que o programa desse organismo internacional de auxílio para os países subdesenvolvidos mais pobres do planeta obteve insucesso, começaram a vulgarizar que a década de 1980 foi perdida, em relação aos aspectos econômicos (SAVIANI, 2013).

Se analisarmos pelo olhar somente dos fatores econômicos, pode até se compreender esta circunstância. No entanto, referente à Educação, foi extremamente proveitosa. Começaram a romper as amarras advindas das problemáticas da década anterior para tentar melhorar a Educação brasileira. Como o país estava em uma “transição democrática”, pensou-se e trabalhou-se com uma clara liberdade de expressão. Mesmo que mínima, mas já foi um avanço poder unir um país em uma única voz para refletir e debater sobre Educação.

Como foram concebidos vários eventos, também ocorreu de termos várias publicações nesse momento histórico para a Educação. Conforme Saviani (2013, p.407): “[...] por significativa ampliação da produção acadêmico-científica, amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período e por grande quantidade de livros.”

Foi um aspecto fenomenal conseguirmos ter todas essas publicações e socializarmos muitas ideias e práticas educativas pelo país. A sociedade científica reconheceu tal fato e sua relevância, pois gerou respeito pelas agências de fomento federais e estaduais, um divisor de águas nas pesquisas e publicações em Educação. Foram tão marcantes essas produções, que a Educação passou a ter seu próprio comitê dentro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

As duas principais revistas da década de 1980 para a Educação foram: Educação & Sociedade e ANDE. Educação & Sociedade tinha como público-alvo a pós-graduação brasileira, com assuntos voltados para o universo da academia. A ANDE optou por outro público: a instituição escolar. Seu interesse era unir os assuntos em torno da sala de aula, fazendo uma conexão entre a universidade e a escola, objetivando uma colaboração para o avanço desta instituição nas suas práticas e o acesso das camadas populares ao ensino superior. Dessa forma, a produção acadêmica ia de encontro com as práticas pedagógicas dos professores das escolas, proporcionando assim, uma reflexão maior sobre o trabalho dos professores e os seus dilemas do cotidiano. A revista da ANDE teve no total 16 edições (SAVIANI, 2013).

Em relação à Pedagogia, tivemos alguns direcionamentos, os quais se apresentaram durante esta década. Saviani (2013) chama de Tendências. Foram diretrizes nacionais que evidenciaram propostas que foram formuladas, apenas não tinham emergido devido à repressão militar. São elas: Pedagogia Popular, da Prática, Crítico–Social dos Conteúdos e Histórico–crítica. Todas essas Pedagogias foram apresentadas e discutidas nas revistas citadas anteriormente.

A Pedagogia Popular nos remete ao seu fundador, Paulo Freire. Essa pedagogia nasce no seio das lutas populares, nos movimentos, dos movimentos sindicais e de comunidades eclesiais de base da Igreja Católica e é pensada para o povo e com características próprias. Essa Pedagogia dialogava com as ideologias anarquistas e socialistas. Era um repensar a Educação que tinha como base o povo brasileiro. Substituíram o vocábulo luta de classe por povo (SAVIANI, 2013).

Com uma linguagem própria, essa pedagogia não queria apenas alfabetizar ou dar acesso e oportunidade aos seus alunos, mas preconizava uma outra perspectiva educativa, conhecida como educação libertária, “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (FREIRE, 2013, p.28).

Não era só uma liberdade escolar. Era ser livre de pensamento e questionar todo o sistema imposto ao povo marginalizado. Conforme Freire (2013, p. 25) “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma.”

A Pedagogia da Prática, que não era bem pragmática no sentido da palavra, tinha ideias anarquistas e uma concepção de classe social. Era uma pedagogia pragmática mais politizada e argumentadora. Tinham os seguintes questionamentos:

Educação para quê? A favor de quem? Dá-se então, a diferenciação das finalidades, dos conteúdos, dos métodos, dos processos, da organização escolar, conforme o interesse de classe. [...] é nessa condição que cabe ao professor assumir a direção do processo, deslocando – se o eixo da questão pedagógica do interior das relações entre professores, métodos e alunos para a prática social, recuperando-se a criatividade de professores e alunos. (SAVIANI, 2013, p. 416)

Era uma Pedagogia que procurava compreender e solucionar problemas relativos às práticas pedagógicas das escolas naquela época. Seus interesses iam de encontro às camadas sociais menos favorecidas economicamente. Criticavam fortemente a escola por adotar somente a transferência de conhecimentos e não modificava sua prática pedagógica e continuando a reproduzir aquilo que o sistema econômico queria, fazendo, assim, com que os alunos continuassem dependente do mesmo, sem poder compreender o contexto e pensar sobre o que estava acontecendo no país. A Educação era descontextualizada na escola. Um dos autores que abraçou essa Pedagogia foi Miguel Arroyo (SAVIANI, 2013).

A Pedagogia Crítica Social dos Conteúdos teve como principal referência Libâneo (1985), após uma publicação sua: Democratização da Escola Pública. Influenciado por um autor marxista, Snyders, Libâneo sustenta sua pedagogia na perspectiva teórica marxista de inúmeros autores daquela época (SAVIANI, 2013).

Distingue a Pedagogia em duas partes: a liberal e a progressistas. Em conformidade com Saviani (2013, p. 419):

Para permitir uma comparação entre as diferentes pedagogias, o autor analisa a partir dos seguintes aspectos: papel da escola, conteúdos de ensino, métodos de ensino, relacionamento professor – aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestações das práticas escolares.

Libâneo (apud SAVIANI, 2013) acreditava na sua visão teórica. Achava que sua teoria pedagógica tinha como função basilar na instituição escolar disseminar conteúdos contextualizados, palpáveis, inseparáveis da realidade coletiva. Esse percurso didático e pedagógico passa pelos conteúdos, metodologia de ensino, relação professor e aluno e os pressupostos de aprendizagem.

Para finalizar, apresentamos a Pedagogia Histórico–Crítica de Saviani (1993). Essa nova teoria/concepção/tendência pedagógica tem o seu ápice com o lançamento do livro *Escola e Democracia*. Antes, o referido já tinha escrito em periódicos sobre esse tema educacional.

Segundo Ghiraldelli (2015, p. 196):

A proposta de Saviani, que inicialmente ele chamou de “pedagogia revolucionária” e, logo depois, de “Pedagogia Histórico – Crítica”, foi apresentada no livro *Escola e Democracia* em forma de cinco passos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse, prática social.

Saviani (2013) já tinha versado sobre diversas áreas da Educação, dando a sua contribuição para a compreensão da complexidade educativa dentro da filosofia educacional, história educativa, política educacional, economia da educação e legislação educacional. O seu pensamento pedagógico está alinhado ao materialismo histórico-dialético, sempre procurando uma correlação entre o marxismo e a educação. O livro que o influenciou nessa concepção de pedagogia foi “O método da economia política (Karl Marx)” (grifo nosso). Sua própria definição sobre sua criação foi essa:

[...] a pedagogia histórico – crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico – cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e



intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. (SAVIANI, 2013, p. 421-422)

Apesar da influência marxista, o próprio Marx nunca desenvolveu alguma teoria pedagógica. O que ocorreu, de fato, foi deslocamento de uma ideologia para o campo da Educação, especificamente da Pedagogia. Como sua teoria deriva de alguns procedimentos, houve uma adaptação e flexibilização dessas teorias marxistas para que pudessem ser compreendidas e aplicadas na prática escolar, contribuindo, assim, para que surgisse um método pedagógico diferenciado, que englobasse todos os autores sociais escolares e procedimentos que procurassem problematizar o contexto dessa época.

Saviani contribuiu muito para que o debate no Brasil sobre a sua educação transcorresse de forma livre e democrática durante a década de 1980. Várias outras pesquisas foram surgindo após seus escritos e questionamentos sobre a realidade que estava posta. Esta precisava ser refletida para que se pudesse encontrar alguma solução para os problemas identificados naquele contexto. Dentre as muitas áreas da Educação nas quais atuou, Saviani optou pela História da Educação, permanecendo nesta até a atualidade. Pedagogia Popular, da Prática, Crítico–Social dos Conteúdos e Histórico–crítica foram as principais tendências pedagógicas da década de 1980 na Educação Nacional.

O próximo subcapítulo irá finalizar a história da Educação brasileira com um marco importantíssimo: a promulgação da Constituição Federal de 1988.

## **2.2 A educação como direito de todos na Constituição Federal de 1988**

Dando continuidade à retrospectiva sobre a Educação Nacional durante a década de 1980, chegamos a um dos momentos mais importantes: a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Foi um marco importante para a história da democracia no país. Com o fim da transição democrática, o Brasil respira ares de um novo tempo. Após três anos do fim do regime político militar, no qual de 1979 até 1985 se denominou esse período de “transição democrática”, em 1988 o Brasil passava definitivamente para a condição de estado democrático e um dos principais pilares desse sistema foi o restabelecimento da liberdade de expressão. Ocorreram vários avanços em relação aos direitos sociais, em especial, para a Educação. Apesar do país estar vivendo um momento conturbado economicamente, a educação vivia uma época de discussão e questionamentos sobre a melhoria da educação pública e mudanças na formação de professores. A Educação na CF/88 passa a ser um direito garantido para todos os brasileiros, sem exceção.

É preciso evidenciar a diferença entre Estado de Direito e Estado Democrático de Direito para que se compreenda a diferença entre o governo militar e o governo democrático. Em conformidade com Cury (2005, p.18):

O Estado de Direito é aquele que tem a soberania da lei, a legitimidade do sistema representativo baseado no voto popular e nas regras do jogo e a defesa dos direitos subjetivos contra o poder arbitrário.

Já o Estado Democrático de Direito é aquele que reconhece explícita e concretamente a soberania da lei e do regime representativo e por isso é um Estado de Direito. Ao mesmo tempo, reconhece e inclui o poder popular como fonte de poder e da legitimidade e o considera como componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública e de democratização do próprio Estado. [...].

Um dos avanços na CF/88 foi a municipalização dos recursos. Para os municípios poderem receber as verbas federais, estas precisavam ser destinadas, primeiramente, aos Estados, para depois chegarem nos municípios. Com essa mudança, as pequenas cidades brasileiras puderam investir mais em Educação, principalmente, no que compete ao papel do município em relação a esse direito básico.

Todavia, não se pode negar que essa nova Constituição não foi pensada totalmente para o povo brasileiro. Ocorreram muitas discussões em vários setores da sociedade, o que é algo salutar; contudo, cada setor estava defendendo o que era de seu interesse para incluir dentro da Carta Magna. A

reflexão de se melhorar o país para os brasileiros foi ponderada dentro de um contexto mais restrito, no qual os interesses pessoais se sobressaíram em relação aos interesses da nação. Não é uma Carta Magna impecável, mas foi um modelo razoável e possível de ser redigido para a época (GHIRALDELLI, 2015).

Entretanto, foi uma vitória da democracia e dos movimentos sociais e de Educação, como conta Saviani (2012, p. 36): “A nova Constituição, promulgada em 05/10/1988, consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados.”

Apresentaremos os artigos sobre a Educação na CF/88. A palavra Educação aparece na Constituição, pela primeira vez, no Artigo VI como direito social garantido. No tocante à Educação, a CF/88 inicia versando o seguinte:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2012, p. 117)

O Artigo 205 é muito proveitoso em se tratando de um acordo entre o Estado e as famílias em torno da Educação. Inicia-se versando sobre direitos e deveres do governo federal e da instituição familiar, com os quais propõe uma parceria, uma relação na qual o diálogo pareceu ser muito distante. É interessante refletir sobre esse aspecto, pois a legislação suscita uma colaboração entre atores sociais que normalmente não se comunicam, ficam em esferas opostas, mas essenciais para o equilíbrio de uma democracia.

Esse artigo inicia com uma feliz proposta ao povo brasileiro. Todavia, o mais importante vem a seguir: a intencionalidade pedagógica da educação. E qual seria? Formar para a cidadania e para o trabalho! Quando se pensa na formação do pedagogo, é preciso lembrar que esse é o princípio constitucional no qual os alunos devem ser formados.

Toda a Educação brasileira, seja da educação básica ao ensino superior, tem que ter esses dois princípios basilares para entregar esses alunos formados com essas orientações básicas dadas pela CF/88. Conforme a reposta da minha pesquisa e que atuava na coordenação do curso de Pedagogia nesse período, a contextualização na FACED era a seguinte

Na área educacional:

- Confronto entre as teorias positivistas e as teorias críticas, influenciando:

- a) A relação teoria prática;
- b) A relação educação-trabalho;
- c) A formação técnica e política do educador, superando a “competência neutra”;
- d) O confronto entre pluralismo teórico e linha teórico-burocrática da perspectiva positivista. (ESTRELA, 2018)

Continuando sobre a Educação na CF/88, o Artigo 206 trata sobre essas particularidades:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006)

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de Instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2012, p. 117)

A CF/88 apresenta fatos muito importantes e interessantes: igualdade de condições e permanência em instituições escolares, presume uma liberdade dentro do processo pedagógico de ensino e aprendizagem, defende um pluralismo de ideias entre as instituições de ensino superior, pela primeira vez denomina os professores como profissionais da Educação, algo nunca visto em outra lei nacional; o ensino público continua gratuito e para

todos, sem distinção alguma, valoriza os profissionais da Educação, institui planos de cargos e carreiras, mas mediante aprovação em concurso público; apresenta uma nova forma de gestão escolar e cria o piso salarial para os professores, uma reivindicação dos movimentos de educadores da época devido aos baixos salários.

Sobre o preceito de igualdade, neste contexto, todos são contemplados. Cury (2005, p.26) assevera que:

[...] não deixa de ser significativa a incorporação e a explicitação do direito à diferença no que concerne aos negros, índios e pessoas com necessidades especiais e no que se refere aos grandes ciclos etários da vida.

Sobre todos esses aspectos nesse artigo 206, conclui-se que esta foi uma vitória para os professores nesta seção da CF/88. Ela estabelece diretrizes nacionais nos quais os Estados e municípios irão se inspirar e criar as suas leis para que possam modificar e melhorar a Educação brasileira, de acordo com os aspectos regionais. Era um momento de transformação de uma realidade que já vinha com muitos conflitos e divergências. A Educação passou a receber um outro olhar, desenvolveu-se uma forma diferenciada de se vislumbrar as práticas educativas e pedagógicas. Foi um passo importante no sentido de tentar organizar e preparar a Educação para os desafios que o país iria enfrentar pós-Constituição.

O Artigo 207 trata sobre a autonomia universitária. Já o Artigo 208 expõe qual é o papel do Estado em relação à Educação, apresentando as seguintes garantias:

- I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º. O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º. Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 2012, p. 117)

É garantido pelo Estado brasileiro o mínimo em relação aos estudos na Educação Básica (EB). Na época foi citado como fator para assegurar esse tempo mínimo na escola o acesso das crianças e adolescentes. Foi o primeiro passo de muitos séculos até garantir realmente que a maioria das crianças brasileiras tivessem acesso à escola pública. Garante-se o atendimento especializado as pessoas com deficiência; aparece, pela primeira vez, a Educação Infantil (EI) na forma da lei e uma possível oferta de vagas criando condições para o ensino noturno, normalmente, para adultos pertencentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA); isso indica programas de governo para garantir a permanência dos alunos em salas de aula, o que é muito importante, uma vez que o país é imenso e cada região têm as suas características próprias, assim como as suas dificuldades específicas.

Promete-se ao educando o direito de receber do Estado uma educação pública e de qualidade, por isso o direito subjetivo. São passíveis de processo na esfera pública os governos municipais ou estaduais, caso não se garanta vagas nas escolas públicas para os alunos. Este foi um grande avanço na luta pela ampliação da rede escolar de ensino público e também na divisão de funções para cada esfera governamental que assumiu um segmento da Educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). Ficarà a cargo do governo federal o recensear os alunos que estão nas escolas públicas, mas a família também tem a sua parcela de participação nesse processo de fazer com que os seus filhos evitem faltar a escola, para que não se percam os conteúdos necessários para se formar um cidadão qualificado para o trabalho.

O Artigo 210 trata dos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental e do respeito aos valores regionais e culturais. Adiante falaremos sobre o percentual mínimo a ser aplicado na Educação pelas esferas governamentais. Onde quero chegar é no Artigo 214. Ele estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) para que se diminuam alguns problemas educativos seculares. E quais seriam esses problemas?

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, p.123-124)

O analfabetismo na época tinha um índice preocupante<sup>3</sup>. Precisávamos procurar resolver esse problema que vinha desde a Colônia. Fazia-se necessário universalizar a educação pública, principalmente, para os alunos adultos, os especiais e os com deficiência. Não se podia aceitar essa situação de milhares de alunos fora da escola ou tentando uma vaga nas instituições filantrópicas. Formar para o trabalho é algo complicado porque exige que os alunos não só executem uma tarefa, mas também compreendam todo o contexto no qual estão inseridos. Muitas vezes o que está na lei é algo benéfico, todavia os sistemas escolares trabalharam as suas práticas pedagógicas meio desconectadas da legislação educacional brasileira vigente.

Essa promoção humanística, científica e tecnológica chegou muito tarde no Brasil, somente depois da virada do milênio. E o tão discutido valor mínimo do Produto Interno Bruto (PIB) existe para garantir tudo aquilo que a Carta Magna estava propondo. Também ocorreram muitas discussões ao longo dos anos, mas só depois do novo milênio é que foi realmente modificado o percentual do PIB para a Educação.

---

<sup>3</sup> Taxa de analfabetismo – total: 25,4; 15 a 19 anos: 16,47; 20 a 24 anos: 15,63; 25 a 29 anos: 18,00; 30 a 34 anos: 21,91; 35 a 39 anos: 26,55; 40 a 44 anos: 29,62; 45 a 49 anos: 32,21; 50 a 54 anos: 35,38; 55 a 59 anos: 39,69; 60 a 64 anos: 44,57 e 65 anos ou mais: 53,80. (IBGE, 2017, *on line*).

Ainda sobre a Educação brasileira, ela não consta apenas no título VII da Ordem Social, Cap. III Seção I, e aparece também no Cap. VII, intitulado Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso. O Artigo 227 cita que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, p. 128-129)

Nesse artigo, vê-se que o Estado não está caminhado sozinho com o educando; está em colaboração com a família e a sociedade. É importante ressaltar que, devido a certos vícios, imagens, rótulos e estereótipos, o Estado, durante séculos, foi omissos com a Educação, assim como com a sociedade e com as famílias. Para que os fatores citados anteriormente voltassem a ocorrer, foi importante constar na lei que essa parceria com esses três atores sociais ficasse extremamente claro, para que pudéssemos recomeçar a reconstruir outra escola, outra sociedade e outra família. Precisávamos refletir e reaprender a exercer cada papel na sua singularidade. Por isso, é significativo ser um dever para as três instâncias sociais.

Sobre a formação em Pedagogia, ocorreram discussões sobre as habilitações herdadas das antigas reformas dos anos de 1970. Essas habilitações tecnicistas continuariam ou não no currículo ou se mudariam as mesmas de acordo com a realidade de cada instituição de ensino superior. Venceu a segunda proposta! As habilitações continuaram a compor o curso de Pedagogia, mas não mais com o viés tecnicista, e sim, voltado mais para áreas distintas da Educação.

Apresentaremos agora a relação do Governo Federal com a Educação nesse breve momento histórico. A gestão de José Sarney do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) iniciou-se após a formação de vários partidos que pudessem garantir-lhe apoio para retomar o crescimento do país, após o fim e fracasso econômico do governo militar.



O MEC foi entregue (o termo correto é esse) a um importante partido da base aliada: Partido da Frente Liberal (PFL). Infelizmente, entregaram a Educação ao partido mais conservador e liberal de todos. O deputado escolhido para ser ministro da Educação foi Marco Maciel, do Estado de Pernambuco. A população, em geral, depositava nesse governo uma esperança de mudança, pois, devido a tal fato, o governo contava com uma “certa” simpatia popular.

O novo ministro da Educação conseguiu vitórias importantes para essa pasta, como, por exemplo, 13% (treze por cento) de recursos para a Educação, distribuição do livro didático, ampliação da merenda escolar, Programa Nossa Universidade, material didático para os professores da Região Nordeste (NE), entre outros programas. Um feito e tanto para um ministro que acabara de assumir o Ministério da Educação. Marco Maciel ficou um ano no cargo e teve que retirar-se, assumindo outro político do PFL (GHIRALDELLI Jr., 2015).

A política do Governo Sarney não ia muito bem. O Plano Cruzado não conseguiu conter a inflação, que ficou incontrolável. O presidente começou a substituir os ministros da área econômica; a longo prazo, todo o governo foi afetando, conseqüentemente, todos os ministérios e, claro, o MEC não poderia ficar de fora. O final do seu governo foi trágico. A inflação estava descontrolada, e o país vivia uma ebulição social. Vieram as eleições e tínhamos muitos candidatos, entre eles, Leonel Brizola e Luís Inácio Lula da Silva. As camadas mais conservadoras do país, com receio de um desses candidatos ganharem as eleições, visto que representavam a esquerda comunista socialista, no imaginário popular desde o período militar, se mobilizaram para buscar e apresentar um outro candidato para concorrer às eleições.

A parte conservadora do país encontra seu candidato: Fernando Collor de Melo. Era filiado ao Partido da Reconstrução Nacional (PRN), filho de família rica do Estado de Alagoas e dono de uma afiliada da Rede Globo (GHIRALDELLI Jr., 2015).

Assim nasce a “esperança” da mudança no cenário político nacional. Com o discurso impetuoso contra “abusos” cometidos pelos

funcionários públicos, os famosos “marajás”, Fernando Collor inicia sua campanha presidencial, conquistando o eleitorado facilmente. Como toda campanha, usando o jargão popular, prometeu um esforço incansável para recuperar a economia nacional, principalmente, para a população mais carente, denominada por ele como “descamisados” (GHIRALDELLI Jr., 2015).

Tendo o apoio de empresários, da elite e da imprensa nacional, em especial, da Rede Globo, Fernando Collor de Melo venceu as eleições. Apesar da tese estar focada na Educação, abordar esses momentos políticos é importante para que se compreenda que quem está no poder, determina para onde o país deverá avançar. A Educação, a formação de professores e do pedagogo também irá se modificar devido à política do governo que está atuando neste contexto. Compreender esses momentos e suas consequências para a Educação só corrobora para que possamos refletir sobre cada política educacional, principalmente, as mudanças na legislação.

### **3 A ÚLTIMA DÉCADA DO SÉCULO XX, ANOS 1990, E AS MUDANÇAS ESTRUTURAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA**

Iniciamos esse capítulo abordando a década que finda o século XX: os anos de 1990. Ao saímos da década anterior, riquíssima em discussão sobre a Educação, caminhamos para uma mudança estrutural e problemática para todos os atores sociais em Educação e sua formação. Durante esse decênio, tem-se três marcos importantes para a Educação: a Conferência de Jomtien, na Tailândia; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB 9.394/96) e o neoliberalismo, readaptando a Educação a uma nova forma de se educar, ensinar e avaliar. São esses três tópicos que irão nortear este capítulo e, conseqüentemente, a Educação e a formação do pedagogo.

#### **3.1 A Conferência de Jontiem e as transformações políticas e educativas na formação**

Em 1991, foi realizado o último CBE, que tinha como ponto principal de discussão a Política Nacional de Educação (PNR). Dentre as mesas, os simpósios e as produções realizadas, duas temáticas já sinalizavam o que seria mais debatido durante a década de 1990: Estado e Educação; e Trabalho e Educação (SAVIANI, 2013).

Antes de aprofundar a problemática e as conseqüências do neoliberalismo para a Educação, vamos apresentar seu significado. Mas, o que seria o neoliberalismo? “[...] uma configuração de poder particular dentro do capitalismo, na qual o poder e a renda da classe capitalista foram restabelecidos depois de um período de retrocesso” (DUMÉNIL; LEVY, 2007, p. 2).

Para além dessa definição, o neoliberalismo também prega a menor participação do Estado na vida da população, melhor para o sistema econômico capitalista. Essa ausência se faz sentida em todas as instâncias sociais: saúde, Educação, moradia popular, transporte, entre outras.

Quanto menor for a participação do Estado na economia, menos verbas públicas para os programas sociais. Sob esse aspecto ideológico, o Estado precisa ser mínimo para que o país possa progredir e, assim, ser eficaz economicamente. O problema é que no Brasil o Estado faz muito pouco, ou quase nada para diminuir as desigualdades sociais. Ainda temos milhões de miseráveis, analfabetos, sem-teto, sem-terra, pessoas passando fome e uma desigualdade que apresentava ao mundo o abismo entre os mais ricos e os mais pobres.

Muito complexa essa nova característica do capitalismo em um país problemático, socialmente, historicamente, como o Brasil, que aprofunda os antigos problemas que já existiam. Pouco se tentou diminuir a distância entre ricos e pobres. As oportunidades nunca foram iguais para todos, embora a Constituição Federal assegure. A elite brasileira demonstrou preconceito social muito arraigado em si, desde a época da Colonização, e isto foi piorando ao longo dos séculos. Permanentemente, o país manteve milhões de brasileiros à margem dos direitos sociais. Ocorreu uma naturalização da exclusão social. Era necessário, primeiro, criar oportunidades de acesso aos serviços básicos, para, depois, se pensar nas mudanças econômicas exigidas pelo neoliberalismo.

Essa breve introdução é para salientar que, no discurso político da época, as propostas eram de cunho economicistas. Poucos lucrariam muito com essa nova faceta do sistema capitalista. E qual era o paradigma dessa época? Era o da liberdade econômica, da eficiência e o da qualidade (LIBÂNEO, 2010).

E quais foram as primeiras consequências do neoliberalismo para a América Latina? Segundo Saviani (2013, p.428):

[...] em primeiro lugar, um programa rigoroso de equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando a estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial.

Tais medidas foram exigidas pelas agências internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e as agências nacionais, como o MEC. Os países tiveram que acatar as suas ordens e fazer mudanças para que tais medidas fossem implantadas; obviamente, a Educação não ficou de fora dessas alterações. Após analisar a conferência sobre educação na Tailândia, aprofundaremos o real motivo deste evento.

Para aprofundarmos a reflexão sobre algumas mudanças no Brasil, principalmente, na formação em Pedagogia, precisamos, primeiramente, fazer a ligação da Conferência de Jomtien, na Tailândia, e como se deram os primeiros passos para uma nova realidade educativa que estava sendo gestada.

Na cidade de Jomtien/Tailândia/Ásia, entre os dias de 5 (cinco) e 9 (nove) de março de 1990, foi realizada uma conferência mundial sobre os problemas educativos daquela época. Vários países participaram dessa convenção, inclusive o Brasil. Desse encontro foi concebido um documento intitulado Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Essa declaração indicou que a Educação Básica (EB) seria a prioridade na educação mundial. No preâmbulo versando sobre o direito humano à educação, porém, apresenta dados sobre a realidade escolar da época no mundo, são eles:

- Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1998, p. 2).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), esses dados são alarmantes. Milhões de crianças continuavam fora da escola, e a maioria era do gênero feminino, quase um bilhão de adultos continuavam analfabetos e a sua maioria, infelizmente, era do sexo feminino; mas, essa problemática do analfabetismo, no caso o do analfabeto funcional, atingia a todos os países, não era uma peculiaridade dos países em desenvolvimento, um dado interessante.

O acesso ao saber, seja ele impresso ou para a aquisição de novas tecnologias da época, estava restrito a uma grande parte de adultos. E a falta de conclusão do ciclo básico na educação mundial deixou uma demanda reprimida de milhões de crianças e adultos, perfazendo, assim, com que essas pessoas não pudessem desenvolver algumas habilidades básicas ou compreensão de contextos sociais.

Os objetivos do documento final da Conferência de Jomtien, na Tailândia, apontaram caminhos para se melhorar cada área da Educação que foi contemplada no texto. Tais propósitos estão contidos em artigos, mas têm as seguintes temáticas, que ficaram expostas dessa forma: o ARTIGO 1 – ficou como uma apresentação dos objetivos; do ARTIGO 2 ao ARTIGO 7 foram apresentados Uma Visão Abrangente e um Compromisso Renovado; e, finalizando, do ARTIGO 8 ao ARTIGO 10 definiram-se os Requisitos (UNESCO, 1998).

Ficaram definidos na Declaração da Tailândia aspectos como o que é uma necessidade básica na educação para a população, a universalização e o acesso à Educação Básica, uma concentração na aprendizagem do aluno, desenvolvimentos de Políticas Públicas voltadas para a Educação, principalmente, na Educação Básica e um trabalho cooperativo internacional para se diminuírem os índices que eram assustadores (UNESCO, 1998).

A declaração avança abordando as dificuldades que a Educação enfrentou durante a década de 1980, destacando que os problemas econômicos de alguns países também contribuíram para se chegarem a números tão altos. Esse documento de Jomtien tem artigos com os seguintes objetivos: satisfazer a necessidade básica de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à educação e promover a equidade;

concentrar atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado de aprendizagem; fortalecer as alianças; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar os recursos e fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 1998).

No final do documento, houve um pedido aos países para assinarem e se comprometeram a aplicar todas essas metas para que pudessem melhorar a educação mundial, dentro daquele contexto histórico. O Brasil participou dessa conferência e, também, assinou a declaração final, comprometendo-se a melhorar os seus índices na educação. Analisando um pouco mais em profundidade, é perceptível que essa conferência internacional tinha um interesse bem específico: a Educação Básica; no Brasil, o Ensino Fundamental. E qual seria esse motivo? Segundo Oliveira (2003, p.22):

As reformas educacionais que a América Latina assistiu na década de 1990 tiveram como foco central a expansão da educação básica. Contudo, essa educação básica, de acordo com os compromissos firmados em Jomtien, não significava um atendimento amplo, como aquele previsto na legislação brasileira, mas uma educação mínima.

Apesar da declaração da Tailândia priorizar e apontar caminhos para se melhorar a educação mundial, na verdade, era um novo processo capitalista que estava sendo implantado no mundo, no qual a educação era o seu principal mecanismo. Para que se pudesse ampliar esse sistema, era necessário desenvolver a instrução e uma formação ampliada para preparar trabalhadores; para isso, a educação tinha papel indispensável (LIBÂNEO, 2010).

Nesse sentido, o BM (apud LIBÂNEO, 2010) tinha o seguinte lema: educar para produzir mais e melhor. A ideia era investir em educação de instituições formais, pois era uma nova exigência do mercado de trabalho. Uma nova formação estava sendo desenhada para os trabalhadores, trazendo consigo palavras novas para essa preparação: competência e qualificação.

A competência virou uma espécie de ideologia à brasileira. Era uma busca frenética em ser competente em todas as áreas de trabalho. E qual seria o conceito de ambas? Conforme Oliveira (2003, p.32):

A qualificação refere-se à capacitação do trabalhador para o posto de trabalho, ao passo que o desenvolvimento de competências desloca para o indivíduo a sua própria formação. Melhor dizendo, a noção de competências está intimamente ligada à capacidade dos indivíduos de se adequarem a novas situações e de resolverem problemas que possam enfrentar na sua realidade de trabalho.

Uma pessoa é “qualificada” quando exerce uma função de trabalho, se tornará “competente” dependendo de dois fatores: da sua formação e se souber adaptar-se e resolver problemas dentro do seu *locus* de trabalho. Essa mesma perspectiva ideológica neoliberal ocasiona a falsa ilusão de vitória e habilidade. Se você for “competente”, será mais fácil conseguir um posto de trabalho. Caso contrário, a culpa é da pessoa por não ter obtido tal vaga. Isso gera uma consequência de que o responsável por estar empregado/trabalhando e a pessoa, não reflete a realidade de um sistema econômico que incutiu tal ideologia desde a instituição escolar. Por essa razão, a escola/universidade foi apresentada como sendo a única maneira de se conseguir um emprego/trabalho, sem se refletir sobre o contexto educativo nacional, regional ou local.

Após a Conferência Educação para Todos, na Tailândia, os países ao redor do mundo iniciaram reformas nas suas bases educativas. O foco do capitalismo neoliberal era a Educação Básica, ou Ensino Fundamental, no Brasil. Era para aumentar os lucros das empresas via trabalhadores, melhorando a situação financeira da educação privada em detrimento da educação pública. É justamente nesse tópico que queremos chamar a atenção. Inicia-se uma batalha avassaladora contra a escola pública. E quais seriam os motivos para se enunciar tal fracasso?

No tocante à educação, a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum. A necessidade de reestruturação da escola pública advoga a primazia da iniciativa privada, regida pelas leis do mercado. (LIBÂNEO, 2003, p. 101).



Contraditoriamente, mesmo com esse discurso contra essa escola pública, foi detectado que se poderia melhorá-la e, assim, formar novos consumidores. Para isso, temos que “reformular” a legislação e fazer com que a formação educativa tenha um novo viés.

E como educamos, “formamos” a população baseando-nos no acordo assinando na Tailândia? Era necessário ampliar o número de vagas nas escolas sem o incremento de verbas públicas na pasta da Educação do MEC. A problemática em questão é que, justamente na década de 1990, germina a ideia de que a Educação é a salvadora do país para todas as suas mazelas. Através da Educação, as pessoas conseguiriam melhorar a renda, ter ascensão social, acesso ao capital cultural, ingresso numa cultura letrada, conhecimento tecnológico e uma possível estabilidade no mercado de trabalho.

A Educação tem como propósito ser “salvífica”. Nessa perspectiva, cada pessoa é responsável pelo seu aprendizado e, conseqüentemente, pelo seu futuro posto de trabalho (SAVIANI, 2013).

Conforme Saviani (2013, p.430), “E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade.” O aluno/discente/estudante terá que desenvolver suas capacidades para trilhar o seu caminho e ter, quem sabe, uma oportunidade dentro do mercado de trabalho. É o famoso discurso da meritocracia. Infelizmente, como se diz popularmente, não há lugar para a maioria.

Cada pessoa que busque se qualificar, se capacitar, se reciclar, entre outros termos, para, ao finalizar sua educação básica, poder trabalhar. Uma tendência pedagógica ressurgiu, entretanto como um novo paradigma: o neotecnicismo (ZAIDAN, 2003).

Libâneo (2003) define-o como um retorno à organização econômica, um modelo privatista aplicado a todas as áreas públicas, tendo como propósito a composição de força de trabalho, visando à formação de trabalhadores.

Em relação ao trabalho docente, a década de 1990 foi extremamente complexa e complicada. Foram muitos fatores que fizeram repensar a formação dos licenciados, e da Pedagogia também. As futuras reformas na Educação, pós-conferência de Jomtien, atingiram, diretamente, a formação e, conseqüentemente, os professores. O início dessa última década do século XX é sublinhada pela globalização mundial (OLIVEIRA, 2003).

As inúmeras pesquisas feitas em Educação, na época, auxiliaram o debate em torno do especialista em Educação e da formação docente. Durante os anos de 1980, as pesquisas em Educação giravam em torno do trabalho docente. Nos anos de 1990, as pesquisas continuaram focadas nos docentes, mas agora na sua formação. O deslocamento de “como se trabalhar” para “como se formar para a docência” foi uma das marcas principais dessa última década.

Uma das suposições para a variação de foco nas pesquisas em Educação está atrelada às mudanças na legislação educacional brasileira, exigindo uma formação e titulação em nível superior. Isso não é um fator problemático, pelo contrário, quanto mais se tem um arcabouço teórico ampliado, mais se tem segurança para trabalhar a relação teoria e prática na sala de aula, uma discussão mais aprofundada em um ambiente acadêmico; todos esses fatores colaboram para que o professor/docente trabalhe melhor os seus conteúdos e não fique refém de um tecnicismo prático, onde o questionamento não tem espaço, somente o fazer memorizado.

O que ocorre é que as universidades/faculdades agora determinam quem realmente é docente de fato e de direito. Esse novo paradigma docente exigido pela legislação da Educação, pós-Conferência de Jomtien, vai modificar as relações institucionais e dentro do ambiente escolar. Por quê? Porque a formação em nível superior não procurou conhecer como era a realidade do chão da sala de aula. O título acadêmico do licenciado é baseado em um currículo que trabalha, ordenadamente, aspectos e abordagens que podem, provavelmente, unir a teoria à prática.

No entanto, fazia-se necessário conhecer a realidade das escolas brasileiras, afinal, estavam sendo formados professores para trabalharem nessas escolas. O título tornou-se mais importante do que as práticas

pedagógicas dos profissionais da educação que as vivenciavam no seu cotidiano escolar. Ter um diploma significava ser profissional!

Nasce, então, no Brasil, a competência profissional docente. E como é a relação competência, formação e profissional nesse novo contexto?

A competência profissional passa a ser determinada exteriormente ao local de trabalho não é na escola que se aprende a ser professor, mas na universidade e nos centros de formação. A formação docente passa a ter um caráter profissional e prescritivo realizado mediante de conhecimentos produzidos pelos especialistas, por meio da observação e da teorização sobre a prática escolar (OLIVEIRA, 2003, p.30-31).

A falta de diálogo entre os profissionais docentes com suas práticas e os locais de formação que chancelavam seus diplomas fez com que a distância entre o centro formador e a escola fosse aumentada. Em paralelo, também foram piorando as relações teoria/prática e de ensino/aprendizagem. Só era profissional quem tinha graduação, ignorando aqueles docentes com muita experiência no cotidiano escolar, ou seja, só era competente quem tinha o título de licenciado. Assim, uma ideologia da competência foi absorvida e adotada pelo Brasil como uma possibilidade de formar os docentes e os trabalhadores em sua maioria.

E por que justamente o profissional da educação foi escolhido como ator principal nesse processo de grande mudança? “São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema” (OLIVEIRA, 2003 p.32).

Os docentes ficaram com grandes responsabilidades, e o sucesso e o fracasso de todo um sistema escolar eram de sua incumbência. Se o professor obtivesse o sucesso ou fracasso, era responsável por esses fatores. É uma cobrança muito alta para um profissional somente! Isso foi acarretando aos professores outras funções para as quais eles não estavam preparados para exercer na escola pública. Normalmente, esses docentes são família, assistentes sociais, enfermeiros ou psicólogos. Em relação à docência, fica muito complicado ter que trabalhar o binômio ensino e aprendizagem, tendo que exercer todas essas funções exigidas na conjuntura da época.

Assim, a docência não é vista apenas como um trabalho prático dentro da sala de aula; está intimamente ligada a todo o trabalho dentro da escola, seja na gestão, planejamento, avaliação, currículo ou projetos. Todas essas transformações são oriundas de uma complexa mudança econômica vivenciada pelo mundo no final dessa década. Não foi somente uma preocupação em favorecer a milhões de pessoas o acesso à Educação, foi modificar todo o sistema para que novos consumidores e trabalhadores pudessem ser inseridos dentro da escola e no mercado de trabalho. Por tal fato, os docentes são de extrema relevância.

E qual seria o critério de qualidade de eficácia docente em relação à formação dos seus alunos? “Ter boas notas? Passar de ano? Decorar conteúdos que foram memorizados sem terem sido compreendidos? Entender a vida, o seu relacionamento com os outros e consigo mesmo?” (CHARLOT, 2013, p.46).

O discurso econômico irá se repetir nesse capítulo devido a sua intrínseca ligação com a educação, a docência e a formação dos professores/pedagogo. Tanto a eficiência, quanto a eficácia docente são ideias contidas nas reformas educativas e na formação docente, e não estão desconectadas da realidade econômica mundial e nacional. Essas reformas na Educação brasileira só ocorreram devido às mudanças de cunho capitalista. Contudo, por ser um profissional que trabalha com a subjetividade humana, que é complexa, é necessário haver critérios claros e objetivos em relação ao formador e ao formando.

Quando se exige uma escola de qualidade, deve-se pensar, primeiro, o que é qualidade? O que é eficiência? Depois de se debater os conceitos, poderia-se tentar adaptar à realidade de cada escola para a “qualidade” ou “eficiência” exigida pelo sistema e pelo governo poder ser alcançada. E o que seria qualidade social da educação? De acordo com Libâneo (2003, p.145):

[...] significa não apenas a diminuição da evasão e da repetência, como entendem os neoliberais, mas refere-se à condição de exercício da cidadania que a escola deve promover. Ser cidadão significa ser partícipe da vida social e política do país, e a escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado, e não apenas

para ensinar a ler, a escrever e a contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania.

Em relação ao aspecto da qualidade social da educação, citada anteriormente, corroboramos com a ideia do Libâneo (2003) e acrescentamos: formar para a cidadania está garantido na CF/88, na Seção I Artigo 205. A escola tem que formar para a cidadania, em primeiro lugar. Não é ter uma disciplina sobre cidadania na matriz curricular, é fazer com que todas as outras disciplinas tenham uma ligação voltada para uma educação cidadã. Essa instituição de educação formal tem que propiciar um diálogo entre o conhecimento construído e difundido pelo homem e, ao mesmo tempo, formar um discente cidadão, comprometido com o seu bairro, cidade, estado, região e país. Precisa-se garantir as aptidões mínimas, como ser alfabetizado/letrado e o desenvolvimento do raciocínio lógico; contudo, se o aluno não souber compreender o seu contexto social como cidadão, essas aptidões não o ajudarão a enxergar para além da sua realidade.

O pensamento dos neoliberais, ao querer um estado mínimo, é para justamente se diminuir os direitos sociais, como a educação, por exemplo, e se fazer compreender que para se alcançar uma certa estabilidade econômica, atrelada ao bem-estar social, faz-se necessário que as pessoas trabalhem mais, qualifiquem-se, sejam competentes e tornem-se grandes consumidores. O sistema impõe uma ideologia de países desenvolvidos, que já supera as suas desigualdades. Nos países subdesenvolvidos e problemáticos socialmente isso é, no mínimo, oportunismo. Como a educação era vista como uma possibilidade de ascensão social, os anos de 1990 se apresentaram com esse discurso de redenção para uma população já castigada, sem oportunidades escolares que pudessem fazer progredir intelectualmente (o caso do Brasil).

A transformação de um país passa pela Educação, no entanto, a mesma, sozinha não conseguirá atingir os patamares necessários para mudar toda a complexidade de um país chamado Brasil. Com essa visão progressista da educação, acabou recaindo sobre os professores, sejam os formadores ou os que estavam nas escolas, o trabalho de transformar e

preparar seus alunos para uma nova realidade e, assim, pudessem entregar os seus discentes formados para o novo mercado de trabalho.

Mas, que transformação era essa, tão necessária que tinha que passar pela escola? Conforme Leher e Barreto (2003, p.39):

Um admirável mundo novo emerge com a globalização e com a revolução tecnológica que o impulsionam rumo ao futuro virtuoso. Essa crença está presente nos documentos do Banco Mundial e do Ministério da Educação (MEC) e de grande parte da América Latina, ocupando o lugar da pedra fundamental de toda construção argumentativa da política educacional das duas últimas décadas.

Esse novo horizonte pensado pelo BM passa por um novo processo: a globalização. Considera-se globalização a integração das economias mundiais, livre comércio, bens capitais, acesso tecnológico e circulação de ideias (CHARLOT, 2013).

Para que a globalização possa ser aplicada, fazem-se necessárias grandes reformas, a começar pela Educação. No início dos anos de 1990, escolheu-se, na Tailândia, o Ensino Fundamental, ou Educação Básica, como sendo a proposta de acesso e universalização educativa. Como a globalização não ficou centrada somente no Ensino Fundamental, era preciso reformar o Ensino Médio e o Superior. Essas reformas trariam uma maior flexibilização e uma disputa entre os países, fazendo com que quem se destacasse pudesse participar de um grupo seletivo, considerado “os melhores países do mundo”.

Como a ideologia neoliberal parte do mercado, flexibilizar e trazer uma competição, permitiria diminuir a participação do Estado na educação pública, pois, como era considerado ineficiente, dominador e burocrático, esse mesmo regime precisava se adaptar a uma nova realidade, e só poderia ser através da globalização. Como os alunos são os futuros trabalhadores, era imprescindível modificar a formação docente e preparar esse discentes para o mercado de trabalho globalizado.

De tal forma, a escola precisou ser “eficiente”, competitiva e flexível, não poderia ficar à deriva das mudanças dessa época. Quem iria ser contra uma escola “eficiente”? Partindo desse princípio da eficiência, o que

era preciso para se ter uma escola/educação eficiente? Harmonizar sua relação com a sociedade, dando-lhes mais “emancipação” (LEHER; BARRETO, 2003).

Só que modificar as instituições escolares não é uma tarefa fácil, pois os atores sociais, os profissionais da Educação, que também fazem parte dessa instituição, são resistentes a certas mudanças, no caso dessas propostas neoliberais.

Os neoliberais globalizados tinham um grande desafio pela frente: tornar menos rígida a função da docência e deixar mais flexível o currículo. A ideologia capitalista encontrou, então, a sua oportunidade, adentrou na Educação e disseminou seus ideais, preparando o terreno para a globalização no campo educativo. E em relação aos professores, qual foi a estratégia utilizada para enfraquece-los politicamente? De acordo com Leher e Barreto (2003, p.40), foi desta forma:

[...] a tática definida pelos organismos internacionais e pelos governos foi a de enfraquecer material e simbolicamente os professores. Materialmente, os docentes foram forçados a aceitar gratificações de desempenho, que, pretensamente premiam os “mais capazes” e “produtivos”. Do ponto de vista simbólico, os professores foram reiteradas vezes acusados de corporativismo, em um processo desqualificador, que resultou na construção de uma imagem extremamente negativa para a categoria.

Com essas duas possibilidades, à docência foi sendo combatida e enfraquecida até que aceitaram, a contragosto, pelo menos uma considerável parcela, tais situações. Como no Brasil o salário de um professor é o menor entre as graduações, com as gratificações foi possível vislumbrar uma melhora no poder econômico, contudo, foram obrigados a participar das avaliações por desempenho. Os “melhores” docentes eram “premiados” de acordo com a sua produção em sala de aula. Também sofreram, e ainda sofrem, preconceito social.

Esse preconceito fez com que a categoria se desmotivasse em relação à docência, pois o professor ainda é visto como um missionário, salvador, vocacionado, e não como um profissional do saber; para essas visões arcaicas não é preciso se pagar um salário digno ao professor,

qualquer pessoa pode lecionar, considerando-se essas visões distorcidas do profissional docente.

### **3.2 As reformas do estado no Brasil e as suas consequências para a educação e a formação dos licenciados**

Como havíamos citado anteriormente, finalizaram-se as gestões do impedido Collor de Melo e do governo de Itamar Franco. Por meio das eleições de 1994, quem venceu foi Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), assumindo em 1º de janeiro de 1995. O presidente e o seu partido compartilhavam do princípio filosófico e ideológico neoliberal, já tinham como empreender as reformas no Estado brasileiro, principalmente, na Educação.

Quem estava conduzindo, colaborando para que as reformas fossem concretizadas era o BM, mormente, em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB 9.394/96). Essas reformas não obtiveram recursos financeiros maiores para serem efetivadas. A ideia era o diminuir a presença do Estado, evitando, dessa forma, maiores gastos (LIBÂNEO, 2003).

Em seu primeiro mandato, FHC anunciou seu primeiro programa de governo para a Educação: Acorda Brasil<sup>4</sup>. Em conformidade com Libâneo (2003, p.164), o programa se destaca nesses aspectos:

[...] a) distribuição de verbas diretamente para as escolas; b) melhoria da qualidade do livro didático; c) formação de professores por meio de educação à distância; d) reforma curricular (estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – e Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs); e) avaliação das escolas. [...].

O que as organizações internacionais queriam em relação à educação brasileira foi tudo acatado no início do governo FHC: auxílio de recursos, formação para a docência, reestruturação curricular e avaliação em larga escala. Toda a Educação, da Infantil à Superior, estava sendo

---

<sup>4</sup> Programa de governo para a educação no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. (BRASIL, 1997).



transformada mediante tais critérios estabelecidos por esse governo. Ao assumir um ideal e uma postura neoliberal, o governo do PSDB foi tratando logo de implantar as modificações necessárias à educação brasileira. As medidas precisavam ocorrer de forma rápida.

Toda reforma na legislação educativa atingiria as instituições educacionais, na prática pedagógica do professor e na sua formação. Para que ocorressem as mudanças exigidas pelas reformas educacionais, fazia-se necessário, naquele momento histórico, uma modificação na legislação educacional a nível nacional. Dizemos isso porque as outras leis, municipais e estaduais, sempre seguem as leis federais para poderem adaptar a sua realidade local. Foi necessária a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 e, dessa forma, poder assegurar que as mudanças apresentadas e exigidas pela Conferência de Jomtien passassem pelos organismos financeiros internacionais e pela globalização.

A proposta de elaboração da nova LDB transformou o Congresso Nacional em um campo de batalhas intra e extraparlamentar. Inúmeros setores da sociedade civil organizada, com as mais diversas inclinações políticas, tinham um interesse em comum: a educação pública gratuita e de qualidade. No entanto, produziram-se vários textos referentes à LDB, cada um com a sua visão de Educação. A versão final desse documento foi uma junção dos projetos da sociedade civil e do senador Darcy Ribeiro. Depois de votada e aprovada no Congresso, a Lei 9.394 foi sancionada em 23 de dezembro de 1996 (GHIRALDELLI Jr., 2015).

A nova Lei do ensino está dividida em Títulos, Capítulos, Sessões e Incisos. São muitas abordagens educativas para serem mencionadas, e a LDB não foi uma unanimidade entre os profissionais da Educação. Poderia ter sido uma lei melhor elaborada? Sim! Todavia, foi a possível para aquele momento. No Título I há uma abordagem sobre os processos educativos e onde eles desenvolvem-se. No Título II, Princípios e Fins da Educação, no Artigo 2º há uma repetição da CF/88 em relação a quem compete a educação e qual é a função da mesma para as escolas. O Artigo 3º apresenta as bases a partir das quais deve ser o ensino no Brasil. O direito à educação pública e

a obrigatoriedade do Estado com a mesma está no Título III, Artigo 4º, inciso 1º, que está redigido assim, *in verbis*:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio; (BRASIL, 2014, p. 10).

O Estado tem que garantir a Educação Básica entre a faixa etária citada durante todo o período. A Educação Infantil, na lei, está descrita como pré-escola, e constar nessa legislação educacional já foi um avanço. Infelizmente, essa etapa de início de escolarização humana era vista como não muito importante, muitos pais queriam que seus filhos fossem logo alfabetizados, esquecendo-se das aprendizagens cognitivas e motoras que somente na Educação Infantil se faz possível.

Em relação ao Ensino Fundamental e Médio, essas duas etapas são importantes para solidificarem-se as aprendizagens básicas (linguagens e contextos, raciocínio lógico, compreensão da evolução da história humana, localização espacial, experiências científicas e preparação para a profissionalização), encerrando, assim, um ciclo básico de, segundo os neoliberais, conhecimentos necessários para se ter as competências e habilidades de um trabalhador.

Esse mesmo artigo aprofunda-se em relação às muitas situações educativas que devem ser garantidas pelo Estado. No artigo 5º garante-se o acesso à Educação Básica, podendo as instituições jurídicas, Ministério Público, cobrarem dos governantes, caso não se tenha acesso ou vagas nas instituições escolares. O Artigo 6º diz que é uma obrigação dos pais matricularem seus filhos na Educação a partir dos 4 (quatro) anos; e o Artigo 7º foi dedicado às instituições privadas de ensino, para normatizar o seu funcionamento mediante a exigência de cumprimento dessa lei.

O Título IV, da organização da educação nacional prevê um regime colaborativo entre as esferas governamentais no seu Artigo 8º. Na esfera federal, o Artigo 9º apresenta quais são as suas atribuições, como “I –

elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, com o Distrito Federal e com os municípios” (BRASIL, 2014, p.12).

Aqui temos um detalhe interessante: em 1993, no Governo de Itamar Franco, foi redigido um plano decenal (1993/2003) para a Educação brasileira; com a posse de FHC em 1995, foi desprezado este plano e o novo governo fez uma reformulação no mesmo, mostrando-o como o Plano Nacional da Educação (PNE). O PNE precisa ser debatido entre os municípios, estado e governo federal antes de ser aprovado pelo Congresso Nacional. Infelizmente, esse PNE não teve essa discussão nacional. De acordo com Libâneo (2003, p.157),

[...] foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e teve alguns interlocutores privilegiados, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Os Artigos 10 e 11 determinam o mínimo necessário que cada esfera governamental (Estados, Municípios e Governo Federal) devem investir em Educação. O Artigo 12 versa sobre as responsabilidades das instituições escolares, dentre elas: elaborar e executar sua proposta pedagógica (BRASIL, 2014).

O Artigo 13 cita o papel dos docentes na instituição escolar e na sala de aula. Tanto a autonomia pedagógica, quanto a administrativa das escolas públicas estão garantidas no Artigo 15. Os Artigos 16, 17 e 18, reportam aos sistemas de ensino federal, estadual e municipal. Cada um com a sua atribuição e contribuição para a educação nacional. As várias instituições educativas estão classificadas administrativamente no Artigo 19, já o Artigo 20 reporta somente para as instituições privadas de educação (BRASIL, 2014).

A Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio – seus níveis e modalidades e a Educação Superior, foram amparadas nessa legislação educacional, no Título V, dos níveis e modalidades da Educação, entre os Capítulos I a V. Especialmente em

relação ao Ensino Superior, a LDB 9.394/96 aponta essa perspectiva da formação discente:

Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua. (BRASIL, 2014, p. 18).

Cada universidade tem que formar os profissionais para serem inseridos no trabalho e no desenvolvimento da cidadania brasileira, que assegura também essa mesma perspectiva na CF/88.

Um entendimento importante foi que nessa LDB, no caso do ensino superior, no Artigo 57, o docente das instituições públicas fica obrigado a ter, no mínimo, oito (8) horas de trabalho, independentemente de ser no ensino, pesquisa ou extensão. O ensino não pode ser deixado de lado em detrimento da pesquisa e se a lei não resguardasse o ensino, a universidade brasileira correria um grande risco de ter mais pesquisadores do que docentes.

A docência no ensino superior precisa de uma reflexão sobre as suas práticas pedagógicas: formam-se docentes ou pesquisadores (cientistas)? Nem todas as áreas, como as licenciaturas, têm as disciplinas pedagógicas e, mesmo assim, nos concursos, muitos profissionais passam a exercer à docência universitária sem a mínima compreensão do que seja a complexa gestão da sala de aula, a relação professor e aluno e o ensino e aprendizagem.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2005, p. 229), “muitos professores continuam a insistir em ensinar em cursos básicos sua própria dissertação de mestrado ou tese de doutorado, esquecendo-se de que deveriam, sim, ensinar os clássicos e a matéria básica.”

Normalmente, são conhecidos pela população em geral a nomenclatura de docente ou professor. Com a LDB 9.394/96, foi introduzido um termo novo e que valoriza esses trabalhadores: profissionais da educação. Sobre esses profissionais, foram contemplados no Título VI e no Artigo 61, descrito assim na forma da Lei:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

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

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2014, p. 35).

Um passo muito importante foi a exigência de um diploma de nível superior para se lecionar na Educação Básica. Um professor somente com o nível médio tenderia a ser limitado em aprofundar certos conceitos epistemológicos, mesmo tendo muita prática de sala de aula. Os outros profissionais da Educação, que não fossem licenciados, teriam que ter uma complementação pedagógica para poder lecionar. Como existem duas formações universitárias, a licenciatura e o bacharelado, ocorre que existem muitos professores bacharéis que não foram contemplados com as disciplinas pedagógicas. Entretanto, precisam desse arcabouço teórico para aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

Os cursos de Licenciatura são os que formam para a docência, está assegurado no Artigo 62. Por isso que esses profissionais têm a licença para lecionar/ensinar. Para ser um gestor escolar, supervisor, inspetor ou orientador escolar, terá que ter cursado a Pedagogia e ter uma pós-graduação nessa área, assim diz o Artigo 64. Sobre o Plano de Cargos e Carreiras, foi destinado todo o Artigo 67, um importante passo para a valorização do magistério. Esse artigo cria mecanismos de ascensão na carreira do magistério, valorizando financeiramente e profissionalmente os professores; concebe momentos para que o professor possa estudar e se aperfeiçoar. Somente poderá ser admitido e trabalhar na esfera pública

mediante aprovação em concurso público, por meio do qual garantirá um piso salarial nacional e condições adequadas para o trabalho docente (BRASIL, 2014).

Com relação ao curso de Pedagogia e a sua formação para os professores da Educação Infantil e Fundamental I, ocorreram duas polêmicas: manteve o referido curso para essa formação, no entanto, instituiu um sucessor para a qualificação do magistério, antiga habilitação de nível médio, e a fundação dos Institutos Superiores de Educação, que consta no Artigo 62.

E quais foram as implicações desse artigo na formação nos institutos superiores? Segundo Ghiraldelli Jr. (2015, p.230):

Tais institutos, segundo a Lei, poderiam atuar de forma tripla: primeiro, poderiam oferecer o curso Normal Superior; segundo, poderiam fornecer formação pedagógica para diplomados em faculdades e/ou universidades, mas se quisessem se dedicar à educação básica; terceiro, poderiam se responsabilizar por aperfeiçoamento e/ou educação continuada para os que já são profissionais de ensino.

Agora refletiremos sobre um importante fator da LDB n.º 9.394/96: o financiamento público da Educação brasileira. Um país que gera riquezas precisa investir no que há de melhor para o seu povo: a educação. É preciso que haja um trabalho com as outras áreas sociais, mas, sem a mesma, dificilmente há um progresso social de um povo. Claro que não é preciso somente investir, precisa-se fiscalizar para garantir que os recursos cheguem e sejam gastos com as necessidades educativas reais, sem desvio de verba ou corrupção. O financiamento da educação está no Título VII dos Recursos Financeiros. No Artigo 68 nos seus incisos já apresentam de onde sairão as verbas para a educação:

- I – receita de impostos próprios da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;
- II – receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III – receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV – receita de incentivos fiscais;
- V – outros recursos previstos em lei. (BRASIL, 2014, p. 38)

Toda essa receita que está descrita na lei, proveniente dos impostos pago pelos brasileiros, reserva uma parte da arrecadação para financiar a educação pública. O problema não é a falta de recursos, do dinheiro, e sim, como esse dinheiro foi aplicado. Não é só investir, precisa-se fiscalizar e cobrar de quem desvia as verbas públicas. Os percentuais aplicados são: União 18%, Estados/Municípios/Distrito Federal 25% (BRASIL, 2014).

Esse é o mínimo que cada esfera governamental precisa aplicar em educação anualmente. A LDB definiu limites para que o repasse de verbas seja garantido por todas as esferas governamentais, sendo passível de processo os gestores públicos que desobedecem aos respectivos períodos.

A novidade dessa Lei foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Há especificações para o que seria ou não seria manutenção e desenvolvimento do ensino, está muito claro nos Artigos 70 e 71. *A priori*, ele foi criado somente para o Ensino Fundamental, afinal, essa etapa de ensino faz parte da Educação Básica e estava contemplada nas mudanças asseguradas pelo Brasil na Tailândia. Para além de desenvolver e manter o Ensino Fundamental, também valoriza os professores no tocante ao salário dos mesmos. O que indica a Lei 9.424/96:

[...] 15% do FPE (ou do FPM, para os municípios) do IPI exportação e do ICMS devem ser usados para o ensino fundamental, levando em conta os alunos matriculados em cada sistema de ensino e o custo mínimo anual por aluno (Brasil, 1996b). Sessenta por cento dos recursos do FUNDEF devem ser utilizados para a remuneração dos professores que estiverem em efetivo exercício de suas atividades de ensino fundamental público. (LIBÂNEO, 2003, p. 197).

Na referida citação, ficou claro de quais impostos sairiam o dinheiro para garantir o FUNDEF. No entanto, para que Estados e Municípios pudessem receber a verba desse fundo, ficavam subordinados à presença dos alunos em sala de aula e um valor fixo que deveria ser investido por cada um desses estudantes. Esse valor mínimo investido por aluno era para tentar garantir uma certa “qualidade” do que era ensinado.

E quanto era o valor investido por aluno? “[...] cada aluno tem um custo mínimo de 300 reais - um custo baixo, insatisfatório para que, baseado nele, se possa levar adiante uma política nacional da educação condizente com a necessidade do país” (GHIRALDELLI Jr., 2015, p. 230).

A maior parte dos recursos financeiros foi destinada para o pagamento dos salários dos professores, essa medida tenta valorizar os profissionais da Educação; muitos, nessa época, principalmente, no interior do Brasil, não recebiam nem um salário mínimo. A desvalorização em relação à profissão docente já é bem antiga no nosso país. As reformas na Educação nos anos de 1990 aconteceram, não houve aumento de verbas e, na prática, o que se modificou foi o modelo de divisão de recursos.

No tocante à formação de professores, como já citamos, são chamados agora na LDB de profissionais da Educação. Também, já relatamos sobre os Institutos Superiores de Educação e a relação com o curso de Pedagogia e com a formação nesse sentido. Retornado essa problemática entre o curso de Pedagogia e os Institutos Superiores de Educação, ficou indefinido qual seria o local específico para a formação nessa área.

Formar os professores para a Educação Infantil e o Fundamental I em dois locais diferentes, conseqüentemente, seriam formações parecidas? Teriam o mesmo currículo? A duração de ambos seria a mesma? Como colocar o mesmo curso, com todas as suas especificidades, para formar o mesmo profissional em locais diferentes? Não seria uma formação aligeirada desses tais institutos? Esses questionamentos são para se refletir sobre a problemática do curso de Pedagogia que, desde 1939, quando era um departamento da Faculdade de Filosofia e Letras, sofre com um problema de identidade própria dentro das licenciaturas; para alguns autores, até a sua cientificidade é questionável.

Para além desse debate, o mais acertado seria não ter criado esses institutos e toda a formação em Pedagogia ser em nível superior com as universidades. Criar um dualismo ambíguo em um curso como o da Pedagogia, importante para se refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores de todas as etapas da Educação, só demonstra o quanto ainda o



sistema escolar brasileiro desconhece a Pedagogia. Sobre esse dualismo na formação do pedagogo, Cury (2003, p.139) pensa o seguinte:

Logo, se o pedagogo no sentido do art., 64 já é ou deve ser docente nos termos supra analisados, não há por que os processos formativos serem objetos de aparatos formadores radicalmente opostos, que implicam um dualismo que quer ser superado.

As outras licenciaturas, Educação Profissional, Educação Tecnológica e os bacharéis docentes no ensino superior precisam de uma preparação pedagógica para assumirem as suas disciplinas e trabalharem o processo de ensino e aprendizagem com os seus alunos. O curso de Pedagogia não é só para as crianças, como é dito no senso comum. Ao trabalhar a Educação em três aspectos (formal, não-formal e informal), se amplia o raio de trabalho educativo sobre as práticas pedagógicas. Apesar de ser uma formação discriminada e minimizada, dentro e fora da universidade, cada vez mais se faz necessário conhecer e melhorar as práticas pedagógicas dos professores.

Continuando sobre os profissionais da Educação, o Título VII da LDB 9.394/96, que se refere ao financiamento da educação, acabou por dividir esses profissionais em duas categorias. Existem os profissionais da educação e na educação. Como se dá essa divisão? Para ser um profissional da Educação é preciso, em primeiro lugar, ter um título de graduação especificando qual é a área do saber que domina ou formação pedagógica.

Cury (2003, p.137) complementa essa distinção: “Todos são profissionais na educação. Mas nem todos são profissionais da educação. Entre os últimos, a Lei distingue o professor ou o docente de outras funções do magistério.”

Explicando melhor: somente os docentes são considerados, segundo o Título V, os profissionais da Educação. Já os outros atores sociais que trabalham com educação, apesar de também serem profissionais, são considerados trabalhadores na educação. A exemplo dos técnicos administrativos, trabalham na educação, mas não são considerados profissionais da área.

Quem são os profissionais que a LDB denomina como sendo da Educação? Segundo Cury (2003, p.138-139):

[...] professores ou docentes os que, em qualquer composição da educação escolar com seus níveis e etapas, em efetivo exercício da docência, como é o caso paradigmático do ensino presencial em sala de aula. E esses são o patamar mínimo para as outras funções do magistério (art. 67, inciso único) ou os profissionais da educação dos diversos níveis (art. 63, III).

Só é considerado docente quem está em sala de aula lecionando. A lei é clara em relação a essa situação, por isso que denomina os professores como os profissionais da Educação. Para que se possa exercer outra função dentro das instituições educativas (escola, faculdade ou universidade), é preciso, primeiro, ser docente. Compreender a complexidade da gestão em sala de aula, os processos de ensino e aprendizagem e refletir sobre as práticas pedagógicas faz com que os docentes sejam, de fato e direito legal, os profissionais dessa área. Apesar da educação ter três espaços educativos, entre o formal e o não formal é preciso, também, ser docente para poder aplicar um trabalho pedagógico.

Em relação à formação dos alunos, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, mesmo se tornando uma prioridade pós Conferência da Tailândia, claro que com os motivos capitalistas (não de crescimento cidadão, mas de formar trabalhadores), não diminui a relevância desse momento de crescimento cognitivo dos alunos. É nessa etapa da educação que os saberes básicos sobre a escola e o mundo se fortalecem com uma dimensão de magnitude da aprendizagem. Um aluno instruído irá compreender os contextos, as diferentes linguagens, reconhecer os signos e desenvolver melhor o seu raciocínio lógico. Claro que a dimensão para o trabalho não pode ficar sem um direcionamento.

Agora destacamos a importância da formação inicial dos professores para melhorar a educação no Brasil, principalmente, na escola pública. Sobre essa formação introdutória, conforme Cury (2003, p.140):

A formação inicial dos professores como preparação profissional passa a ter um papel crucial na própria organização da educação

nacional não só por ser um momento entrelace entre o nível básico e o superior, mas também por representar o momento de inserção qualificada na escolarização, hoje cada vez mais necessária.

Durante a década de 1990, a escolarização ainda era um problema nacional (BRASIL, 2001).

Não se tinha o quantitativo de instituições escolares que pudessem suprir toda a carência da população brasileira. Como a política nacional tinha aprovado a LDB 9.394/96, acreditou-se que seria possível melhorar alguns aspectos sobre a política pedagógica (ZAIDAN, 2003).

Não era somente construir escolas, tinham que ser levados em consideração outros aspectos que fazem com que a aprendizagem se efetive na prática, como, por exemplo, infraestrutura, excelente material didático, novas práticas pedagógicas, uma formação no qual a teoria caminhe com a prática da sala de aula e valorização da docência, não só em relação ao financeiro, mais no tocante ao preconceito social que esses profissionais sofriam.

E aqui nós destacamos um fator que foi destaque na LDB: a inclusão. Fazia-se necessário incluir uma diversidade de pessoas que estavam fora das salas de aula. Era essencial encarar essa realidade de seres humanos que, por motivos diversos, não retornaram para os bancos escolares.

Outro fator importante nessa década e nesse período de promulgação da Lei da Educação, foram as teorias que estavam sendo disseminadas na época, que colaboravam para um novo paradigma de aprendizagem. E o que essas teorias esclareciam?

Essas teorias explicitaram processos nos quais desenvolvimento e aprendizagem estão profundamente relacionados, em que o sujeito não aprende só intelectualmente, aprende a partir de um conjunto de elementos que mobilizam a vida. Considera – se que a aprendizagem articula – se numa perspectiva de formação de pessoas, de sujeitos sociais, que tem memória, história e cultura (ZAIDAN, 2003, p. 144).

O ser humano tinha que ser desenvolvido como um todo, não somente no seu componente intelectual. Uma formação voltada para o

autoconhecimento, como cidadão de práticas sociais coletivas, preservando a sua biografia e seus traços culturais. Surgiu um novo tempo para se repensar a escola, as práticas pedagógicas, as funções escolares, o papel do professor, o processo de ensino e aprendizagem e a inclusão de novos alunos. Eis que surge uma reestruturação pedagógica! Todavia, “como fazer isso? Como ensinar? Como formar? Como lidar com essa diversidade e desigualdade? (ZAIDAN, 2003, p. 145).

Surgiram propostas para aprimorar a escola, uma outra formação docente que indica que novos caminhos precisam ser traçados para efetivar uma educação mais democrática. Para tanto, foi preciso refletir sobre os contrastes da formação para a docência e a realidade da sala de aula. A prática escolar exigiu alternativas para a formação docente e para se trabalhar o pedagógico em sala de aula.

No próximo subcapítulo, versaremos sobre as principais mudanças na Educação aplicadas durante o governo FHC e suas consequências para formação docente, professores e estudantes.

### **3.3 A educação e a formação docente sob a legislação educacional no governo Fernando Henrique Cardoso**

Ao finalizar esse capítulo, ainda cabe uma reflexão sobre o final da década de 1990. Discutiremos algumas medidas em relação à Educação. Toda e qualquer medida legal aprovada pelo Congresso Nacional está, por sua vez, resulta em efeito prático, todas as instituições escolares precisam se readaptar a essas normativas. A exemplo da LDB 9.394/96, tais mudanças atingem, também, a formação dos licenciados, incluindo a Pedagogia. O cenário político e social da época ainda tinha como ideologia o neoliberalismo na concepção de estado mínimo na vida do cidadão e a educação com um viés economicista. Esses momentos históricos só demonstram o quanto se faz importante uma releitura para poder confrontar as diversas realidade educacionais e tirar as conclusões sem parcialidade.

Iniciamos falando de formação docente e as mudanças exercidas da LDB 9.394/96. Ao longo da história da educação brasileira, ocorreram

várias transformações em relação à formação e ao trabalho docente. Em relação a ação docente, essas alterações foram maiores, visto que a função docente, o saber na prática foi sendo estudado e trabalhado com maior interesse pelos pesquisadores e pelo capitalismo. O resultado foi o aumento do quantitativo de trabalho dos professores e, simultaneamente, a cobrança desse ofício.

A formação dos licenciados e da Pedagogia sofreu alterações. Vários outros percursos formativos foram permitidos via modalidades especificadas na Lei, por nível normal, superior, formação presencial ou em serviço. Todo esse leque formativo só demonstra a forma de organização em preparar o docente para atuar em sala de aula. A docência ainda é encarada como uma atividade relativamente fácil. Basta saber para ensinar, segundo a LDB.

Os locais de formação, pelo senso comum, como já citado no subcapítulo anterior, ficaram entre as universidades e os institutos superiores de educação. Uma medida que tencionou o desgaste das universidades brasileiras. Se a própria Lei exige um diploma de um graduado, o local mais propício para essa formação é dentro de um ambiente acadêmico, universitário, no qual se tem acesso a conhecimentos amplos e complexos no qual se deveria fazer a relação entre a teoria e a prática escolar. Coube aos Institutos de Educação Superior ficar com a formação docente para toda a educação básica, formação pedagógica para os professores graduados que optem por trabalhar nas escolas e a formação contínua para os professores de demais níveis (LIBÂNEO, 2003).

E o que seria formar para a docência? “Formar professores é um processo complexo, uma vez que a formação humana é complexa. Formar um profissional que vai lidar com processos formadores de crianças, adolescentes, jovens e adultos, eis o nosso desafio” (ZAIDAN, 2003, p. 146).

O profissional da educação lida com a subjetividade humana no seu cotidiano em sala de aula. Cada aluno aprende da sua forma, com os seus esquemas cognitivos, no seu tempo e tenta aplicar esse conhecimento ao longo da vida. Dentro da pluralidade discente, o docente lida com as singularidades. Formar o licenciado em Pedagogia e preparar esse

profissional para a sociedade plural e democrática, no qual a relação interpessoal é muito importante, devido aos vários públicos com os quais terá que lidar na sua prática. O docente deve ser inclusivo e compreender o contexto dos seus alunos, com visão democrática da educação.

No processo de ensino e aprendizagem, tanto o profissional em Pedagogia como os seus alunos estão aprendendo, de várias formas. Isso é um trabalho com a diversidade humana, independentemente de qualquer visão de mundo que o seu aluno traga para dentro do ambiente escolar. Não é simplesmente “dar” uma aula, é prepará-la para que tenha um objetivo de aprendizagem e uma avaliação na qual o discente possa demonstrar sua resposta contextualizada.

Há muitos impasses que são trazidos para dentro da instituição escolar e precisam ser debatidos, mediados pelo professor. Preparar-se para a docência é encarar esses debates, permitindo que os alunos possam confrontar seus saberes e, a partir daí, desconstruir antigas ideias e refletir sobre novas situações que possam exigir de cada pessoa uma percepção crítica da realidade.

O docente precisa trabalhar com o seu aluno os conteúdos de modo que eles rompam com o senso comum e comecem a procurar novas formas de conhecimento, para que velhas ideias, cristalizadas, rotuladas e estereotipadas possam, enfim, ser superadas. Aprender exige esforço cognitivo e tempo. Seu resultado é benéfico não só para os estudantes, mas para toda uma sociedade. Ser docente é estar preparado para a docência, é fazer com que esse processo ocorra dentro das instituições escolares, a partir da sala de aula. Óbvio que o processo de aprendizagem não ocorre somente nas instituições escolares. Acontece, também, ao nosso tempo. Entretanto, é no ambiente escolar que é ampliado o conhecimento formal construído pela humanidade.

Todos esses pontos argumentados não são separados do ser político. Todos somos políticos e tomamos decisões políticas. É necessário que o docente trabalhe questões sobre a política nas suas aulas. Como professor, o aluno precisa estar consciente sobre o que acontece no seu bairro, cidade e país. Uma atividade de questionamento sobre a inserção

desse estudante dentro de um sistema macro, no qual pode colaborar ou prejudicar futuramente quando finalizar a sua etapa na educação. Não estamos falando de partidizar a aula, mas, sim, de levar a política para dentro da sala de aula ao questionar os prós e os contras da realidade. Claro que o professor pode e deve demonstrar a sua visão de mundo.

Contudo, o mais importante a ser trabalhado é o contexto político do país, este precisa ser debatido, questionado e refletido pelo docente, compreendendo que a escola/universidade não é um organismo separado da sociedade. Uma discussão bem Freireana. A formação docente precisa ter todos esses aspectos apresentados como base, para que possa entregar à sociedade um profissional que não apenas despeje um conteúdo dissociado da realidade do aluno, independentemente da época em que ele se encontra.

Quais são as características para que se possa analisar a profissionalização docente? De acordo com Libâneo (2003) são essas: condições históricas, culturais, políticas e sociais.

Refletir sobre a docência é discutir o seu campo de atuação dentro e fora das instituições formais, não formais e informais. Para além desses locais, se fez necessário pensar sobre a identidade docente e sua construção diária. Os outros atores sociais que também contribuem para que a ação educativa se efetive dentro das escolas/universidades e compreender todo o contexto histórico, político e econômico no qual o país se encontra em determinado período histórico.

Tudo o que foi citado se efetiva dentro de uma cultura escolar no qual não só o processo de ensino e aprendizagem se efetiva, mais uma formação para a cidadania é posta em prática e, dessa forma, as instituições devolvem para a sociedade um cidadão mais crítico e que possa lutar pela igualdade de direitos no qual todos participam para a melhoria do país.

Apesar de toda a importância dada à formação docente e à profissionalização da educação, durante a década de 1990 foi constatado que a desvalorização da docência estava em ascensão. Esse desprestígio teve como consequências a desmoralização social, salários baixos, situações de

trabalho deploráveis; não há uma relevância profissional que faça com que a juventude se interesse em estar nas licenciaturas (LIBÂNEO, 2003).

Essa preocupação com a docência não chegou nos legisladores educacionais. Para além dos salários baixos, fez-se necessário a discussão sobre as condições de trabalho na época, o plano de cargos e carreiras docentes e toda a problemática na qual essa profissão se encontrava, incluindo a sua desvalorização. Se a educação era a possibilidade de ascensão social, tão difundida pelo capitalismo neoliberal, foi preciso repensar à docência e sua formação. Toda a política internacional precisa ser adaptada à realidade local e, no caso do Brasil, ainda temos muitos problemas sociais para serem resolvidos.

O próprio sistema capitalista cria uma imagem negativa do professor: corporativo, incompetente, fixação por aumentos nos salários, não tem comprometimento com uma formação voltada para os mais vulneráveis socialmente e adepto da contestação política (LEHER; BARRETO, 2003).

Mesmo que, sem a presença desse profissional, todo o planejamento sobre a educação numa perspectiva neoliberal não acontecesse. São contradições que existiram numa época que se queria “valorizar” a educação, não os seus profissionais (ZAIDAN, 2003).

E o que se sabe sobre as medidas do governo FHC para a educação? Como esse governo tinha como plataforma política o neoliberalismo, foi preciso modificar as bases da Educação Nacional para poder implantar tais metas. Em 1995 se iniciaram a introdução na educação brasileira das medidas desenvolvidas pelo MEC e o Governo FHC. E que metas foram implantadas? Conforme Leher e Barreto (2003, p.51), foram esses os propósitos implantados:

A compreendida pelo “currículo centralizado” (parâmetros e diretrizes com “tradução” para os professores, alijados da sua concepção), sustentando modalidades de “avaliação unificada”, centradas nos produtos e nos indicadores quantitativos (SAEB, ENEM, Provão), duas pontas ligadas pelos programas e material de educação/ensino à distância (TV Escola, ProInfo, Proformação etc.), caracterizados pelo uso intensivo das tecnologias da informação e da comunicação (TIC).



Ficou visível as duas vertentes assumidas por esse governo na reforma educativa nacional: uma curricular e outra tecnológica. Foram criados os parâmetros e as diretrizes curriculares nacionais<sup>5</sup>, um guia que norteou a educação brasileira seguindo os princípios neoliberais de educação. Em sua base estavam uma grande transformação da educação: as avaliações.

Os teóricos da avaliação consideram três modelos: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica é feita assim que os alunos entram em sala, para se aferir o conhecimento deles; a formativa é trabalhada ao longo do processo ensino-aprendizagem, percebendo se as lacunas de conhecimento foram preenchidas; a somativa é a avaliação final, na qual se aplica uma prova e se constata que o aluno aprendeu o conteúdo aplicado em sala ou não.

O problema, nesse caso, é que as avaliações que estavam no ponto central dos parâmetros e das diretrizes curriculares nacionais só tinham um olhar: o da avaliação somativa. As avaliações diagnósticas e formativas foram descartadas. Nesse caso específico, as avaliações eram para mensurar quantos alunos estavam presentes na escola e se eles estavam respondendo as provas nos períodos exigidos. Tudo foi balizado no fator quantitativo, não na aprendizagem dos alunos. É justamente nessa época que as escolas começam a se preocupar em treinar os seus alunos para responderem as avaliações em larga escala.

Essa política em torno da avaliação vai ser assegurada como medida financeira para que os municípios possam receber verbas do governo federal, assegurando, dessa forma, índices altos de presença de alunos nas instituições escolares.

“Trata se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos

---

<sup>5</sup> Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, foram produzidos dois modelos de diretivas: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes para o Ensino. Os PCNs eram constituídos de uma coletânea de livros com instruções do que seria capaz de se trabalhar na escola. As Diretrizes Curriculares para o Ensino (DCE) tardaram para serem publicadas, principalmente, em relação aos cursos de ensino superior; no entanto, essas diretrizes eram as que tinham a maior e melhor fundamentação teórica (GHIRALDELLI Jr., 2015).

recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2013, p.439).

Toda a educação brasileira foi contemplada no sistema de avaliação do Governo FHC. Segundo alguns críticos da época, essas avaliações só iriam privilegiar as melhores escolas, deixando as piores entregues ao seu próprio fracasso. Foram feitos vários estudos e documentos sobre essas avaliações. Cada avaliação tinha um propósito diferenciado. A ideia que se passou para a sociedade era a de gerar um gráfico aonde tivessem contidas as melhores instituições escolares do país (GHIRALDELLI Jr., 2015).

Sobre os sistemas de avaliação nacional, dois contemplaram a educação básica e um o ensino superior. Os da educação básica foram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Agora apresentaremos cada um:

O Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) arcou com a avaliação do ensino fundamental e o médio. Nasceu em 1990, mas se consolidou em 1995. Foi desenvolvido através de exames aplicados a grupos de escolas e alunos, através das amostragens aleatória, sigilosa, e deveria permitir ao governo planejar políticas ou ações solidárias setorizadas. (GHIRALDELLI Jr., 2015, p. 270).

Essa avaliação, o SAEB, deixou de ter esse propósito inicial. Acabou se transformando, como citei anteriormente, em política pública que atrelou a presença dos alunos as verbas federais para a educação. Em relação ao ENEM:

O Sistema de Avaliação do Ensino Médio (ENEM) nasceu menos com o objetivo de retratar a realidade social para a aplicação de políticas e mais para dar parâmetros para as escolas, regiões, pais, professores e, principalmente, para o estudante, no sentido de permitir a avaliação do grau de expectativa que se poderia ter com o investimento em horas de estudo. (GHIRALDELLI Jr., p. 270, 2015).

O resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no seu princípio, era confidencial. Somente o estudante tinha o acesso a ele. Assim, o estudante poderia refletir sobre as suas reais chances na vida profissional. Para o ensino superior foi criado o Exame Nacional de curso, mais conhecido

como o Provão. Esse exame foi realmente concebido para avaliar as universidades e estabelecer uma classificação para as melhores do país. Também pensava-se, na época, que esse exame iria levar à privatização das universidades públicas, caso que não aconteceu. Serviu e serve apenas para confirmar o óbvio: as universidades públicas são melhores que as universidades privadas.

Em relação às diretrizes para a educação nacional, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais e as diretrizes de ensino. Os parâmetros tiveram mais destaques e foram discutidos entre os docentes. As diretrizes demoraram para serem compostas e publicadas, principalmente, as do ensino superior (GHIRALDELLI Jr., 2015).

E quando foram implementadas? Em 7 de abril de 1998, concebeu as DCNs para o Ensino Fundamental. Em 26 de julho de 1998, foram as DCNs do Ensino Médio e, em 19 de abril de 1999, foram publicadas as DCNs para a formação de Professores para o Ensino Fundamental 1. O Brasil entra na era da pedagogia das competências (GHIRALDELLI Jr., 2015).

A dimensão tecnológica da educação, tida como uma revolução, tinha como propósito um quantitativo maior de alunos e poucos professores para mediar o conhecimento com os mesmos. Aquele conceito de eficiência, eficácia e produtividade do tecnicismo da década de 1970 estava sendo retornado com uma nova aparência. Foi produzido um material didático que estava relacionado à Educação a Distância (EAD) para que tudo pudesse transcorrer de acordo com o planejado.

Entretanto, para que tais medidas fossem postas em prática, foi preciso formar os professores para estarem participando desse processo, o que foi chamado, na época, de “capacitação”. O resultado só poderia aparecer se os docentes pudessem e soubessem utilizar as ferramentas tecnológicas educativas. O MEC criou uma secretaria especificamente para isso, a Secretaria de Educação a Distância (LEHER; BARRETO, 2003).

O governo FHC exigiu uma nova formação para milhares de professores. Dessa forma, foram “capacitados” nessa nova ótica da tecnológica da informação. Por isso, mirou-se na instrução de professores

para que o país pudesse ter a oportunidade de estar inserido no mundo tecnológico e numa nova perspectiva educativa: a EAD. Essa foi a primazia desse governo neoliberal representado pelo seu então ministro Cristovam Buarque que proferiu um discurso com esse pensamento:

O ensino a distância é uma forma de triplicar o acesso à Educação Superior. A mesma revolução que trouxe o quadro negro - que possibilitou aumentar o número de alunos para turmas de 40, 50 estudantes - e o microfone - que permite dar aulas para 100 alunos - traz a informática, que elimina a necessidade dos alunos estarem presencialmente nos locais de aula [...] Não é possível, diante de toda esta revolução científica que estamos vivendo, continuarmos levando quatro anos para formar um profissional. (BUARQUE apud LEHER; BARRETO, 2003, p. 53).

A analogia feita pelo Ministro Cristovam Buarque é bem clara: trata-se de uma revolução que dá acesso e oportunidade para formar mais pessoas com menos gastos e profissionais bem formados. Como houve um interesse econômico disfarçado de revolução tecnológica, esse discurso permeou os dois mandatos de FHC.

A novidade da EaD entrava em choque com a formação tradicional universitária. O pensamento de muitas pessoas durante o período dessas reformas era equivocado, pois muitos pensavam que se podiam formar mais graduandos, gastar menos verbas públicas e em pouco tempo, para que perder tempo e dinheiro com uma formação “ultrapassada”, longa e dispendiosa como a universitária?

A crítica não deve ser em cima do que a tecnologia proporcionou para a educação em resultados de aprendizagem e apropriação conceitual; o que foi refletido no contexto histórico da época foi que essas formações de professores, por estarem trabalhando com um número maior de alunos, e com essas ferramentas tecnológicas, se transformaram em habilitação, serviço e reciclagem. O debate girou em torno da formação presencial e semipresencial. Como a presencial representava uma despesa maior em verbas do Estado, a EaD veio no momento certo para se cortar gastos e precarizar a formação e o trabalho docente (LEHER; BARRETO, 2003).

Foi feita toda uma preparação e logística nas DCNs e PCNs, para que pudessem se adaptar a essa nova realidade, fazendo com que a

formação à distância fosse para espaços não acadêmicos, fora das universidades, faculdades ou centros universitários. Toda essa nova visão global da educação estava sendo implantada no Brasil sobre um olhar do neoliberalismo capitalista.

Para além dessa perspectiva de formar mais professores em EaD, aumentava-se, também, a educação privada para o ensino superior. Foi descoberta uma grande reserva de mercado com essa possibilidade de formar professores. Como a LDB 9.394/96 exigia o diploma em nível superior e muitos professores no Brasil só tinham o de Ensino Médio na modalidade normal, inúmeros cursos de Pedagogia e das outras licenciaturas foram criados no país para poderem complementar a formação exigida na Lei.

Agora falaremos um pouco sobre o papel do docente da Educação Básica e do Ensino Superior no Brasil e como surgiu o *status* de um em detrimento do rebaixamento do outro. Iniciamos com essa citação do Ghiraldelli Jr. (2015, p.275) sobre como docência no Brasil era percebida pela população:

A profissão de professor no Brasil – e não professor universitário – foi, no passado, até o começo da década de 1970, senão uma atividade rendosa, certamente um trabalho que conferia um prestígio significativo na comunidade. Isto, em parte, permaneceu na mentalidade popular. As pessoas mais pobres respeitam aqueles que se fazem notar por serem professores.

O professor era visto, e tido, como tendo um relevante papel dentro da sociedade brasileira. Tinha até uma imagem romantizada dessa profissão. Gozava de muito respeito, e as famílias ficavam felizes quando seus filhos optavam em se formarem para a docência. Infelizmente, todo esse prestígio começou a ruir durante a década de 1970, como está na citação. Arelado a esse novo paradigma, ainda temos aqueles velhos problemas de baixos salários, falta de boa infraestrutura nas instituições escolares, entre muitos outros problemas (GHIRALDELLI Jr., 2015).

O país acabou criando duas docências: o docente escolar e o universitário. Com o advento da Pós-Graduação brasileira na década de 1970 nas universidades, houve uma divisão na formação da graduação: licenciatura e bacharelado (GHIRALDELLI Jr., 2013).

A procura dos discentes pelo curso em nível superior era pela formação docente ou para tornar-se um profissional liberal. Caso não conseguisse passar no exame da época, o vestibular, os discentes escolhiam a pesquisa em pós-graduação que mais fosse próxima daquilo que eles queriam estudar. E como era esse processo na prática?

[...] um aluno poderia gostar de biologia, querer ser biólogo, mas sabia perfeitamente que queria ser professor de biologia. Um aluno queria ser médico, e não vencendo o vestibular, pegava a segunda opção: biologia. Esse duplo esquema foi parcialmente rompido com o fato de que, existindo a pós-graduação e, assim, surgindo mais notadamente a carreira de pesquisador no país, o bacharelado ultrapassou em prestígio a licenciatura. (GHIRALDELLI Jr., 2015, p.276).

Esse aluno, que optou pela Biologia por não ter passado no vestibular em Medicina, poderia alegar que cursaria o bacharelado em biologia e, depois, entraria na vida de pesquisador, através da pós-graduação. Foi nesse ponto que as situações se inverteram: anteriormente, as licenciaturas gozavam de prestígio. Com o surgimento do bacharelado e a possibilidade de ser pesquisador, docente no ensino superior foi quem iniciou o prestígio do professor pesquisador em detrimento do professor escolar.

Essa mudança de *status* e paradigma fizeram com que o professor pesquisador absorvesse para si o prestígio que antes era do professor escolar. Ao desprestigiar as licenciaturas e valorizar o bacharelado, mudou a visão que a população tinha da docência. Não que um professor seja superior ao outro devido a sua formação acadêmica, a problemática revela que a formação do bacharel “melhorou” a imagem do pesquisador e diminuiu a da docência.

O que pôde ser compreendido foi que o pesquisador teria mais chances de ascensão social. Se ser professor já contava com certa admiração, ser pesquisador era bem aceito pela sociedade. Dentre as inúmeras diferenças, temos a questão salarial. Um professor pesquisador ganhava mais do que um docente na escola pública ou privada. A desvalorização devido ao título já se apresentava claramente. Apesar de exercer a mesma função, em instituições escolares diferenciadas, os

professores das escolas sentiram mais no seu cotidiano todos os problemas que a educação brasileira viria a apresentar e transpor para dentro da sala de aula. Se na atualidade há uma discriminação com as licenciaturas, ela nasceu na década de 1970 por esses motivos.

Vejamos alguns dados relativos aos docentes no final da década de 1990: 50% estavam aposentados ou iam se aposentar e tinham mais de 40 (quarenta) anos; 67% tinham graduação completa e uma remuneração em torno de R\$ 1.000,00 mensalmente. Esse era o retrato da docência nessa época (GHIRALDELLI Jr., 2015).

Algumas visões pedagógicas surgiram durante essa última década do século XX. Uma pedagogia foi muito debatida e vivenciada durante esse período dos anos 90: a pedagogia do aprender a aprender.

Conforme Saviani (2013) essa pedagogia teria suas raízes na Escola Nova, na qual o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o professor seja um coadjuvante nesse processo. Diferentemente de como foi pensando pelos idealizadores do movimento escolanovista, esse “novo” aprender a aprender estava intrinsicamente ligado a uma permanente inovação, visando ter mais possibilidades dentro do mercado de trabalho. O aluno/discente que estava mais atualizado com as mudanças que estavam acontecendo na época, estaria mais apto para conseguir um emprego.

Como as mudanças tecnológicas estavam se iniciando durante a década de 1990 com uma rapidez incrível, exigia-se que a sociedade também acompanhasse essa mudança. Essa visão pedagógica do aprender a aprender foi bastante difundida no Brasil, principalmente, depois da publicação de um documento.

Conforme Saviani (2013, p. 433) “no ‘Relatório Jacques Delors’<sup>6</sup>, publicado pela UNESCO, em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar linhas orientadoras da educação mundial no século XXI.”

---

<sup>6</sup> Esse relatório foi gerado entre os anos de 1993 a 1996 por um grupo de trabalho que traçou metas e diretrizes para a educação no planeta. Foi publicado no Brasil em 1998, servindo de base para as reformas na Educação Nacional.

Depois de publicado o relatório, serviu de base para o MEC poder dar continuidade às reformas que estavam em curso no Brasil. Um grande exemplo da influência desse relatório é que os PCNs aproveitaram a leitura do mesmo para poderem justificar o aprender a aprender dentro da Educação brasileira.

Outra pedagogia muito difundida durante essa mesma década foi a das competências. Nascida durante a década de 1960 e tendo uma origem no behaviorismo, tratava-se de alcançar as finalidades específicas, dotando a pessoa dessa competência. Essas competências ainda faziam parte da Pedagogia do aprender a aprender, que beneficiava e transformava as pessoas tendo como base os procedimentos flexíveis, para poderem se adaptar a uma nova realidade e uma mudança constante na sociedade a partir daquele momento ou situação inesperada (SAVIANI, 2013).

Essas foram as mudanças iniciadas durante a última década do século XXI e que ainda terão repercussão durante o início do novo milênio.

Continuaremos no próximo capítulo com mais uma reforma na Educação Nacional e prevista nos documentos oficiais, o Plano Nacional de Educação, os últimos anos do governo FHC, o primeiro mandato da Era Lula e os documentos que irão caracterizar o curso de Pedagogia no Brasil como uma importante licenciatura.



## **4 UM NOVO MILÊNIO E AS PROMESSAS DE MUDANÇAS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA**

Este terceiro capítulo se inicia com a retrospectiva do final da década de 1990 e a passagem para o novo milênio e os primeiros anos da década de 2000. Apesar do simbolismo dessa passagem, o Brasil ainda não solucionou a maioria dos problemas relativos à Educação. Ainda que tenhamos assinado acordos internacionais, modificações na LDB 9.394/96 e iniciado as reformas de cunho neoliberal, não ocorreram as melhorias como eram previstas pelos analistas em educação. Permaneceu a ideologia neoliberal, mesmo com o governo Lula, apesar da melhoria social ter sido muito mais aplicada e relevante do que o governo anterior.

Durante o primeiro mandato da chamada Era Lula, muito foi feito pela Educação, como a garantia, de fato, do acesso à Educação Básica. No decorrer desse capítulo apresentaremos mais detalhes. No primeiro momento discorreremos sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) no final da década de 1990, explanaremos sobre a Educação na primeira gestão do governo Lula e finalizaremos com detalhes sobre as mudanças ocorridas dentro do curso de Pedagogia nessa época em relação a formação do pedagogo.

### **4.1 O Plano Nacional de Educação (PNE) - a década da Educação brasileira**

O entendimento de que o Brasil precisava de um Plano Nacional de Educação (PNE) não era algo novo. Desde a década de 1960 que já se pensava sobre esse plano, não nos moldes legais que o temos na atualidade. O PNE passou pelos períodos da Ditadura Militar, transição democrática e o retorno do governo democrático. Com a CF/88, renasceu a determinação de prover esse plano educativo no Brasil. Desta forma, o PNE se tornou Lei nacional na Constituição de 1988, Artigo 214, descrito dessa forma:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e

desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (EC no 59/2009)

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2012, p. 123-124).

Não somente na CF/88, mais também na LDB 9.394/96, nos Artigos 9º que cita que o Governo Federal, juntos com Estados e Municípios, são os responsáveis pelo debate nacional e a elaboração de metas a serem aplicadas durante toda a execução do PNE. No Artigo 87 é estabelecida a Década da Educação, e o Governo Federal precisa enviar para ser votado no Congresso Nacional a proposta de planejamento educativo para ser homologado para os 10 (dez) anos subsequentes, de acordo com a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (BRASIL, 2014).

Já havíamos citado essa declaração, que foi realizada no início da década de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia. Era a época do Governo Collor de Melo, que vivia uma turbulência política que provocou o seu impedimento de governar.

O PNE acabou sendo redigido e colocado em votação no período de vigência do governo FHC. Em 1998 foi enviado o Projeto de Lei n.º 4.173/88 para a Câmara dos Deputados para ser apreciado, votado e enviado para a sanção presidencial. Devido à eleição republicana neste referido ano, as discussões sobre o PNE não avançaram. E, pasmem, após 3 (três) anos, em 2001, foi aprovado o Projeto de Lei que instituía o PNE (LIBÂNEO, 2010).

A Década da Educação ficou entre 2001 e 2010, sendo assim, perpassou o final do governo FHC e todo o governo Lula da Silva. O PNE foi aprovado e sancionado na forma da Lei n° 10.172, de 9 de janeiro 2001. Há uma pequena introdução, contemplando o histórico e os objetivos do plano, depois passa para os níveis de ensino (toda a educação brasileira), considerando-se que para cada nível existem três subitens: diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. Tentaremos expor aquilo que consideramos

mais importante dentro desse Plano de Educação. O PNE tinha os seguintes objetivos na época:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e
- a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 6)

Se fossemos pensar em um país de proporções territoriais reduzidas, esses objetivos seriam facilmente possíveis de serem realizados. Contudo, a extensão territorial brasileira, sem contar com os aspectos regionais, faz com que tais metas sejam consideradas simplistas e sem uma visão ampliada de futuro para a Educação Nacional. Aumentar a escolaridade na Educação já vinha sendo discutido desde o início do final do século XX, era realmente para já ter sido implantada, isso também acarretaria na melhoria da qualidade de ensino. Escolaridade e qualidade do ensino sempre estão caminhando juntas, não se pode investir em uma dissociada da outra. O problema da desigualdade entre as regiões brasileiras sempre foi algo complicado, devido à geografia do país e aos interesses de certas regiões em detrimento das outras e dos interesses políticos nacionais.

O Brasil se diz uma nação, quando na realidade, são regiões que historicamente se aproveitam das politicalhas para trazerem recursos financeiros e, assim, poderem aplicar no que é considerado básico em direito humano. Estar no PNE o acesso e a permanência dos alunos nas escolas de todo o país se torna algo muito complicado devido à imensidão do país e aos interesses políticos que, na maioria das vezes, não está alinhado junto à população. Esse objetivo ficou nas “intenções” de ser posto em prática.

O último objetivo tem relação com a democratização da gestão do ensino público, fazendo com que os atores sociais da escola (gestão, professores, trabalhadores da escola, comunidade e família) possam participar da elaboração do projeto pedagógico, também conhecido como

Projeto Político Pedagógico (PPP). Este último objetivo se faz de extrema importância porque convoca a comunidade escolar a se inserir dentro da instituição e a participar ativamente da elaboração do PPP, um documento que norteia toda a vida escolar e que deve ser escrito por todos os atores sociais citados anteriormente.

A democratização da gestão também é um fator positivo nesse objetivo. Uma gestão que esteja disposta a ter práticas democráticas, reafirmando o que já é exigido nas leis federais no qual requer uma formação nas instituições escolares voltadas para a cidadania e a qualificação para o trabalho. Se essas premissas são a base de uma gestão escolar democrática, com certeza, o avanço seria algo edificante.

O PNE também trouxe cinco garantias educativas que precisavam ser trabalhadas gradualmente, apesar de, no texto, já sinalizar que as verbas públicas para a aplicação dessas mesmas garantias fossem restritas. As atribuições do PNE são essas:

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.
2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino - a educação infantil, o ensino médio e a educação superior.
4. Valorização dos profissionais da educação.
5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2001, p. 6-7).

No ponto 1 (um), o EF obrigatório está de acordo com a Declaração de Educação para Todos, assinada entre os países membros participantes da Conferência de Jomtien/Tailândia, isso incluindo o Brasil. Como a temática girou em torno da Educação Básica, nada mais justo do que assegurar o acesso à escola e a permanência nela durante essa etapa da Educação brasileira. Todo o esforço da escola brasileira era para garantir o mínimo de habilidades e capacidade para formar um cidadão para a cidadania, tendo o processo pedagógico de ensino e aprendizagem voltado para o aluno e a escola em tempo integral para as camadas mais desfavorecidas economicamente da população, o que faria com que essas pessoas carentes

tivessem mais “oportunidades” de melhorar e avançar na educação formal e ascenderem socialmente.

Em relação ao ponto 2 (dois), versa sobre aquelas pessoas que, por conta de algum fator importante na sua vida, deixaram de estudar. O Brasil ainda registrava um número alto de analfabetos em plena chegada do século XXI. Eram jovens e adultos que estavam à margem da Educação, pessoas a quem as Políticas Públicas de governo sempre davam um tratamento diferenciado em relação aos outros.

No entanto, a realidade urgia uma mudança para melhorar os índices e diminuir o analfabetismo no país. Vários programas governamentais surgiram nessa época para tentar reduzir os números de analfabetos, fazendo com que se garantisse o mínimo de instrução para essa população: ler, escrever, ser letrado, aplicar as 4 (quatro) operações matemáticas, ter um mínimo de conhecimento histórico, físico, político e sobre como se constituiu como cidadão brasileiro; tendo consciência dos seus direitos e deveres republicanos.

No tocante ao ponto 3 (três), foi ampliado o acesso à escolaridade no país, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, em qualquer etapa da Educação Básica. Isso garante que essa ampliação significa mais vagas e acesso à Educação Básica. Isso oportunizaria uma melhor formação para os alunos, fazendo com que estivessem mais preparados para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Com relação ao item 4 (quatro), foi dada uma certa importância à formação inicial e continuada dos professores e ressaltados os velhos problemas conhecidos desses profissionais: condições de trabalho; planejamento das aulas; salário justo para o profissional, com direito ao piso e carreira.

Por último, o item 5 (cinco) é sobre as avaliações escolares em todos os segmentos da Educação Nacional. Elas já tinham sido instituídas no governo FHC e, segundo o que está no PNE, serviriam para coleta e socialização dos dados, servindo para a gestão escolar melhorar o processo educativo.

Esse Plano Nacional teve as seguintes orientações: as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação nos próximos dez anos. Cada uma dessas diretrizes trata de um assunto específico e, provavelmente, foi discutido e trabalhado ao longo da primeira década do século XXI para a Educação brasileira (BRASIL, 2001).

Esse PNE trouxe dados bem esclarecedores sobre a Educação brasileira para esse momento histórico. O que demonstrou claramente que o país ainda estava bem atrasado em relação à melhoria da Educação do seu povo. Se precisamos valorizar a Educação, nada melhor do que estudarmos e compreendermos para além dos números apresentados. Isso requer um esforço coletivo em prol de uma Educação de qualidade que tanto se diz querer, todavia, ficando somente no plano das ideias de muitos governantes.

Tentarei sintetizar as informações mais importantes desse documento para que possa analisar os principais momentos e refletir sobre a realidade da época na Educação. Esses dados são mais direcionados a década de 1990, no entanto, dependendo da etapa da educação diagnosticada, o estudo também absorveu outros dados estatísticos para efeito de comparação. Esse estudo do PNE mostra como estava a realidade da educação brasileira antes da implantação do plano. Todos os dados que apresento nessa parte do texto estão contidos no PNE de 2001.

Iniciarei pela Educação Infantil (EI). O PNE diz que essa etapa da Educação Básica é nova no país, foi iniciada nos anos de 1970 e progrediu até 1993. Em 1998, estava presente em cerca de 5.320 Municípios, que correspondem a 96,6% do total. Tinham duas faixas etárias: 0 a 3 e 4 a 6 anos. A primeira faixa esteve mais sob os cuidados da assistência social e tinha um olhar voltado para o cuidar. Grande parte dessas crianças foram atendidas em instituições filantrópicas ou associações comunitárias que recebiam verbas públicas. O cálculo aproximado era de 1.400.000 crianças que tinham entre 0 e 3 anos e eram atendidas, apesar das estatísticas serem consideradas precárias. Sobre as creches, em 1998 foram atendidas 381.804

crianças, em idades que variam de menos de 4 a mais de 9 anos, apesar dos dados serem inconclusos.

De acordo com a sinopse estatística da Educação Básica, em 1998 a população infantil entre 0 e 3 anos era de 12 milhões de crianças. Para a faixa de 4 a 6 anos, os dados eram mais confiáveis. Eram em torno de 9,2 milhões de crianças, 4,3 milhões estavam matriculadas em pré-escolas no ano de 1997, equivalendo a 46,7%. Em 1998, esse índice caiu para 44%.

No tocante à docência, temos os seguintes dados: dos 219 mil professores, 129 mil são dos municípios; 17 mil são professores estaduais e 72,8 mil são professores da rede privada. Em relação à formação desses profissionais, estava dividido dessa forma: 13% tinham o Ensino Fundamental completo ou incompleto; 66% tinham o nível médio concluído e 20% já eram graduados. De 1987 para 1998 houve aumento do número dos diplomados em nível universitário trabalhando na Educação Infantil (de 20 para 44 mil), elevando o percentual nessa categoria em relação ao total de professores, o que revela uma progressiva melhoria da qualificação docente (BRASIL, 2001).

Um dado extremamente importante, pois é nítido que ocorreu uma melhoria na docência devido buscarem um conhecimento mais científico. Esse interesse demonstra que só ter o Fundamental ou o nível médio era garantia de boa aprendizagem. O número de alunos por professor, no que esse estudo aponta, era o seguinte: no setor público, a relação é de 21,0 por 1 na esfera municipal e de 23,4, na estadual, o que é um bom número para a faixa de 4 a 6 anos. O setor privado baixa a média nacional para 18,7, pois está com 14 crianças por professor. Esses valores são semelhantes em todas as regiões (BRASIL, 2001).

Um agravante na Educação Infantil está relacionado às condições de infraestrutura das instituições que recebiam essas crianças. Em 1998 existiam 4.153 pré-escolas que recebiam 69.714 mil crianças. Dessas, 84% não tinham o fornecimento de água, a maioria na Região Nordeste; 70% não tinham um parquinho infantil para as crianças brincarem; as pré-escolas, normalmente, eram anexos de escolas, e o espaço era reduzido; 20% dessas instituições de Educação Infantil não tinham energia elétrica, impossibilitando

as crianças de terem acesso aos artefatos tecnológicos para se trabalhar a ludicidade; a situação mais grave constatada nesse estudo foi que 58% das crianças brasileiras frequentavam as pré-escolas que não ofereciam aparelho sanitário adequado para elas, e 127 mil estabelecimentos não tinham esgoto sanitário, sendo que a maioria desses problemas encontravam-se no Nordeste.

Depois da Educação Infantil, exporemos o diagnóstico do Ensino Fundamental (EF) feito pelo PNE. Os alunos matriculados do EF totalizavam mais de 35 milhões, sendo que tinham mais crianças na faixa etária matriculadas nessa etapa com a idade acima de 14 anos. No ano de 1998, eram mais de 8 milhões de pessoas nessa situação. Os números dos matriculados no Ceará, a título de informação, eram os seguintes: 1.842.237 alunos matriculados; 30.964 os alunos matriculados com menos de 7 anos; 1.293.015 eram as crianças matriculadas no EF entre 7 e 14 anos; 423.998 eram os jovens matriculados entre os 15 e 19 anos e 94.270 as pessoas com mais de 19 anos matriculadas no Estado. O PNE considerou que aconteceu um aumento no número de matrículas na faixa etária entre 7 e 14 anos, de 86% para 91% no período compreendido entre 1991 e 1996. Em 1998 o país chegou aos incríveis 95% de atendimento nessa etapa de escolarização.

Esse índice de crescimento mostrava que a Educação brasileira estava se universalizando, ou seja, estávamos garantindo o direito das nossas crianças e adolescentes ao acesso e escolarização. O país precisava se debruçar sobre os outros problemas relativos à Educação, como a evasão escolar, por exemplo, para poder realmente garantir não só o acesso, mas também a permanência desses alunos em sala de aula.

Referente aos alunos com 14 anos, foi verificado que, em 1998, dos 3,5 milhões de adolescentes, apenas cerca de 622 mil frequentavam a 8ª série do EF (BRASIL, 2001).

Um problema gravíssimo no país, indicando um retardamento no itinerário escolar desses alunos, o que era considerado como um fator para essa situação, era a distorção existente entre idade série, fazendo com que os estudantes passassem mais tempo no EF ou se evadissem da escola. O plano sugere como medida para solucionar essa situação um EF de 9 anos,



sendo que o início da vida escolar começava aos 6 anos de idade, como já era de praxe em muitos países desenvolvidos.

Outro problema preocupante era o quantitativo de crianças e adolescentes fora da sala de aula. De acordo com os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1996 tínhamos cerca de 2,7 milhões de crianças entre 7 e 14 anos fora da escola.

Segundo o PNE, esse número alto não se dava pela falta de vagas, mas estava vinculado à inconsistência do ensino, à exclusão e marginalização social um segmentos da sociedade brasileira: a população pobre. Não era suficiente somente abrir vagas, tinham que haver Políticas Públicas do Estado brasileiro para garantir que essas crianças pudessem permanecer na escola e não fossem para o trabalho infantil. Muitas famílias eram pobres e precisavam de um apoio ou oportunidade, para poderem se manter financeiramente. Na dura realidade brasileira da época, ou você trabalha ou estuda. Para muitas famílias, o trabalho era mais importante do que as crianças estarem na escola. Acabaram tornando se invisíveis perante as Políticas Públicas do Estado e a sociedade, que sempre excluíram a população desfavorecida economicamente com o seu preconceito social.

Em referência ao Ensino Médio (EM), o diagnóstico apresentou uma situação mais preocupante ainda. Segundo o IBGE, os dados eram esses: em 1997 acusa uma população de 16.580.383 habitantes na faixa etária de 15 a 19 anos. Estavam matriculados no ensino médio, no mesmo ano, 5.933.401 estudantes (BRASIL, 2001).

Mas esses números não eram confiáveis, o próprio documento relata esse problema. Quais eram os problemas para que esses números não fossem confiáveis? Eis o que o PNE menciona: altas taxas de repetência no EF, fazendo com que os jovens já cheguem no EM com idade adulta; e o grande número de adultos que retornam para essa etapa da educação após um longo período afastado da escola. O EM atende mais jovens e adultos, segundo o diagnóstico feito pelo PNE. O número de matriculados eram de cerca de 30,8% da população entre 15 e 17 anos.

De acordo com o documento, o problema não era a falta de escolas de EM ou o acesso às mesmas; todavia, as conclusões sobre essa problemática se encontravam no EF; muitos alunos não concluíam essa fase da Educação Básica, tinha uma baixa qualidade de ensino que, conseqüentemente, levava esses estudantes a altos índices de repetência e evasão escolar.

Sobre o percurso desses discentes durante o EM, os dados mostram que muitos alunos não concluíram essa etapa ao longo de algumas décadas do século XX. No corte 1970-73, 74% dos que iniciavam o ensino médio conseguiam concluí-lo; no corte 1977-80, este índice caiu para 50,8%; no de 1991-94, para 43,8% (BRASIL, 2001).

Era uma situação dramática para a Educação Básica em relação às problemáticas do EM nacional. Esse foi o retrato de uma importante etapa da Educação brasileira que sempre sofreu problemas, e as soluções que foram impostas pelos governos, e reformas na legislação educacional não conseguiram solucionar. Quem perdeu foi a juventude do país.

Para finalizar, vamos abordar a problemática e o diagnóstico do Ensino Superior (ES). No início do diagnóstico já se configura que o ES enfrenta problemas consideráveis, está no documento. Esse PNE precisa ser executado para a melhoria e desenvolvimento desse ensino. Os dados mostram que apenas em 1998, o número total de matriculados saltou de 1 milhão e 945 mil, em 1997, para 2 milhões e 125 mil em 1998. Houve, portanto, um crescimento de 9%, - índice igual ao atingido pelo sistema em toda a década de 80 (BRASIL, 2001).

O interesse e a exigência da globalização por “qualificação” no mercado de trabalho fizeram com que muitos jovens vissem no ES uma oportunidade de ascensão social. Se em um ano, 1998, o aumento foi o de praticamente uma década inteira, algo de interessante era sinalizado na educação superior. Na relação instituições públicas e privadas a situação era a seguinte: de 1994 para cá, o número de alunos subiu 36,1% nas instituições privadas, bem acima das públicas. Nestas, o crescimento foi de 12,4% nas federais, 18,5% nas estaduais, e 27,6% nas municipais (BRASIL, 2001).

Outro fator destacado no diagnóstico do PNE foi que a distribuição das vagas entre as regiões brasileiras era desigual, principalmente, entre as universidades / faculdades particulares. As universidades públicas conseguiram equilibrar o número de vagas ofertadas por região. Segundo esse estudo, o país detinha o índice mais baixo de acesso à educação superior em relação a América Latina, no qual se apresentava menos de 12% da população com acesso à educação superior. A vizinha Argentina detinha um total de 40% da sua população com o mesmo acesso. Perdíamos, nesse quesito, para o Chile (20,6%), Venezuela (26%) e Bolívia (20,6%) (BRASIL, 2001).

Um país que não viu o ES como prioridade de desenvolvimento do seu país, o Brasil tinha um dos piores índices de acesso à educação superior, mesmo com o aumento de vagas pelo setor privado e público. A concentração dessas vagas também era outro gargalo nesse problema. Concentrar as vagas em uma única região fez com que o desenvolvimento e o conhecimento se concentrassem somente em grupos seletos, fazendo com que as outras regiões sofressem para se desenvolver, inclusive, intelectualmente.

Depois de visualizado esses dados sobre as etapas da Educação brasileira, serão postas em evidência as mudanças que foram sugeridas à formação de professores nos objetivos e metas do PNE. O capítulo 10 é dedicado à formação de professores em todos os níveis. No início do texto dizia que a qualidade do ensino só poderia ser alcançada se houvesse uma valorização do magistério. Essa valorização só seria possível se fossem contemplados três itens: a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada (BRASIL, 2001).

De acordo com o PNE, somente se essas três propostas fossem postas em prática, o país poderia valorizar mais e melhor os seus docentes. Há uma crítica à formação inicial devido à dissociação teoria e prática e que o abandono da docência se deve a dois fatores: baixos salários e péssimas condições de trabalho nas escolas.

Sugere-se que os profissionais da Educação precisam estar em constante formação ou “qualificação”, devido às exigências da época, sendo

que a avaliação de desempenho também seria um fator importante para o profissional do magistério. Os dados sobre os números de professores no Brasil na época em que o estudo foi feito afirmava que tínhamos um pouco mais de dois milhões de docentes em 1998, divididos assim: Educação Infantil: 219.593, Classes de Alfabetização: 46.126, Ensino Fundamental: 1.439.064, Ensino Médio: 365.874, Educação Especial: 37.356 e Educação de Jovens e Adultos: 103.051 (BRASIL, 2001).

A problemática que o PNE apresentava era que muitos professores atuavam em mais de um nível de ensino ou modalidade, por isso a imprecisão nos dados. Vamos especificar sobre os docentes da EI e as quatro primeiras séries do EF no PNE para os quais compete o curso de Pedagogia a sua formação. Depois, abordaremos as outras etapas da Educação Básica.

Em relação à formação do pedagogo para a EI e a primeira etapa do EF, temos as seguintes situações em relação a esses profissionais: 29.458 docentes precisavam ter cursado o nível médio na modalidade normal para serem considerados aptos a ensinar na pré-escola (BRASIL, 2001).

Uma realidade trágica, se pensarmos que essa etapa é de extrema importância para as crianças que estão desenvolvendo habilidades motoras, psicológicas e sociais. O cuidar e o educar caminham juntos na pré-escola, desde que a formação propicie o acesso a esse conhecimento que é posto em prática diariamente. Sobre os docentes das creches, não foi registrado nenhum dado.

Em relação às quatro primeiras séries do EF: 94.976 professores não tinham o diploma de nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2001).

Devido ao aumento no número de matrículas no EF entre os anos de 1996 e 1998, de acordo com o documento, o número de professores sem a devida formação para atuar nessa primeira fase do Fundamental, talvez fosse muito maior. Uma das hipóteses apresentadas foi a admissão sem a devida exigência do diploma de formação específica na área.

Esses dados nos mostram que precisamos refletir sobre todo o processo educativo: formação de professores, no caso do pedagogo;

formação dos alunos, a escola que foi pensada na época, a falta de infraestrutura e política educacional. Todos esses fatores colaboram para que possamos ganhar ou perder gerações que irão tanto para o mercado de trabalho como para a vida política.

Como melhorar um país com professores nesse nível de formação? Como exigir um trabalho de ensino e aprendizagem, se faltou segurança teórica? Como se preparar para o cotidiano escolar que muda constantemente, se a minha prática é repetitiva? Como refletir sobre como as crianças aprendem, da sua forma única, se eu não fui formado para pensar sobre esse assunto? Nosso déficit educacional é muito grande e ainda precisaremos de muito tempo para podermos diminuí-lo. O PNE mostrou ao país que tínhamos muito, que caminhar para uma efetivação de uma Educação de qualidade para todos os brasileiros.

Sobre as outras etapas educativas: as quatro últimas séries do EF tinham 159.883 professores sem a licenciatura plena; no EM eram 44.486 docentes sem formação superior, chegando a 58.000 em 1997; em relação à Educação Especial (EA) e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), 97% dos professores dessas modalidades já tinham cursado o nível médio ou superior, o problema era a qualificação específica para cada uma dessas áreas. Sobre as classes de alfabetização, eram 13.166 professores que tinham o nível fundamental e deveriam cursar o EM na modalidade normal (BRASIL, 2001).

Essas classes de alfabetização foram encerradas na primeira década dos anos 2000. Esses são os dados sobre os docentes da época e a sua formação, ou a ausência dela. Para essa triste realidade, tinha que ter alguma solução. Dentre os objetivos e metas, destacamos agora como o PNE sugeriu melhorar a formação dos licenciados, incluindo o pedagogo, para que pudesse melhorar e reverter essa situação da docência no país.

Sobre a situação dos professores que não tinham uma habilitação necessária para lecionar, a meta 5 versava o seguinte:

Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional [...] de modo a elaborar -se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de

ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 87. (BRASIL, 2001).

Esses professores tiveram que ter uma formação superior para poderem se adequar à exigência da Lei. Após a entrada em vigor desse PNE, só será admitido qualquer docente que possua as habilitações exigidas de acordo com a LDB 9.394/96, ou seja, ser graduado em licenciatura para poder lecionar. Foi estipulado um prazo mínimo para serem criadas as diretrizes e os parâmetros curriculares dos cursos de formação de professores e dos profissionais da Educação. Também foi sugerido que as instituições superiores adentrassem o interior dos Estados para criarem cursos de formação de professores tendo o mesmo nível de qualificação da sua sede.

A formação para áreas específicas, como Educação Especial (EE), EI, EJA e Gestão fossem garantidas na forma de cursos de especialização nas instituições de educação superior públicas. Deu-se um prazo de 5 anos para os professores da EI, EF nas primeiras séries para terem o nível médio na modalidade normal e 10 anos para que, pelo menos, 70% dos docentes da EF e todo o EF tivessem cursado a graduação em licenciatura (BRASIL, 2001).

Essa foi a radiografia da situação da Educação no Brasil e sobre a formação para a docência dos docentes que atuavam em sala de aula. Um quadro nada animador, que impunha desafios e que precisava da colaboração das três esferas do poder: União, Estados e Municípios. Foi um pequeno exemplo de como tínhamos que avançar e melhorar a situação da escolarização no país, na formação docente, na valorização do magistério e a preparação do país para ser inserido no novo milênio que estava iniciando.

No próximo subcapítulo, apresentaremos o perfil da Educação no governo Lula da Silva e como ele a desenvolveu no seu primeiro mandato.

#### **4.2 Os projetos do Governo Lula para a Educação Nacional e para a formação docente**

Após 8 anos de governo FHC do PSDB, finalizado no ano de 2002, ocorreram as eleições que legitimaram a vitória a Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). O PT preservaria uma certa conexão com os movimentos sociais do país. Criou-se uma esperança de que o Governo Lula iria disciplinar as exigências neoliberais aos interesses nacionais. Infelizmente, nos primeiros meses ficou claro que em relação a essas mudanças, nada seria modificado.

Deu-se a continuidade ao PNE aprovado e a ideologia do PT dialogou com os setores econômicos e políticos da direita, aderindo ao neoliberalismo, mesmo que de forma diferente. Esse período do Governo Lula no poder foi de 2003 a 2006, período em que também fora analisado o projeto para a Educação brasileira e, principalmente, para a formação de professores, priorizando a Pedagogia. No que concerne à Educação, o Governo Lula apresentou o projeto “Uma Escola do Tamanho do Brasil”<sup>7</sup>.

Durante o primeiro mandato do governo do PT, o olhar foi direcionado para aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar: os mais pobres. E quem seriam essas pessoas? Os que residem nas periferias das grandes e médias cidades brasileiras, os negros, os índios, os que moravam distante das instituições escolares, como os ribeirinhos da Amazônia etc.

Essa ideologia está bem clara e descrita no seu programa quando enuncia: “Pensar a educação como uma ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro é pensar numa Escola do Tamanho do Brasil” (PT, 2002, p. 3).

Nessa perspectiva, os excluídos iriam reescrever uma nova história: a partir da sua realidade, escrevendo uma nova história de vida com possibilidades e oportunidades.

A ideia inicial desse projeto era rever a Educação Nacional e tentar melhorar para os brasileiros. Na introdução do projeto, o governo define a Educação em todas as etapas como um direito social básico, um fator

---

<sup>7</sup> O programa do recém-eleito governo do PT chama-se: Uma Escola do Tamanho do Brasil. Esse programa apresenta um estudo sobre a realidade da época sobre a Educação nacional. Apresenta os vários aspectos e problemas da Educação brasileira e propõe mudanças para se reverter aquele quadro.

decisivo para interromper a dependência externa e propiciar um país emancipado, soberano e coparticipante entre si e com os outros países (PT, 2002).

Sobre a educação superior, o documento expressa o seguinte:

A educação superior é reconhecida por seu valor na formação acadêmica e ética de recursos humanos, nas atividades de pesquisa científica e tecnológica e no desenvolvimento cultural, econômico e social. As fortes demandas populares por acesso à educação superior situam-na hoje no horizonte dos direitos sociais básicos. As universidades públicas e os institutos de pesquisa - na qualidade de instituições complexas, que detêm a síntese da capacidade intelectual, científica e cultural - devem ser valorizados e integrados ao processo de desenvolvimento nacional, considerando sua importância na recuperação da capacidade de produção própria de ciência e tecnologia e seu papel crítico diante da sociedade. (PT, 2002, p. 4).

É observável que na citação anterior houve um destaque à Educação Superior, não só pela formação profissional, mas também pelo aspecto da ética e o desenvolvimento proporcionado por essa educação nos avanços sociais que ela propicia. Infelizmente, no Brasil, o acesso ao nível superior era bem restrito e tínhamos um índice muito baixo de pessoas com graduação. Valorizar a ciência e os seus benefícios, sejam a curto ou longo prazo, demonstra que esse governo tinha um olhar diferenciado para essa educação. Uma ciência que desenvolve o país, todavia, faz com que oportunize inserção social aos brasileiros, essa seria a máxima desse projeto.

Esse projeto também questiona o fato de a população mais carente ter somente o acesso a uma escola pública desprovida de um mínimo necessário para a aprendizagem e as piores universidades/faculdades privadas para formação profissional, enquanto a elite nacional continuava tendo acesso às melhores escolas e às vagas nas universidades públicas, consideradas as melhores do país. Nesse sentido, o projeto educativo do Governo Lula tinha três diretrizes: “democratização do acesso e garantia de permanência; qualidade social da educação; e implantação do regime de colaboração e democratização da gestão” (PT, 2002, p. 4).



Essas diretrizes versam a Educação como um direito social adquirido. Vamos refletir sobre essas diretrizes!

A democratização do acesso e a garantia da permanência é a primeira diretriz desse documento. Para que possamos democratizar a educação nacional, é preciso decisão política e coragem para investir uma quantidade maior em verbas públicas, tendo um rigoroso controle social. Desta forma, provavelmente, há garantias de acesso e a permanências dos alunos nas instituições escolares.

Para efetivação dessa democratização, será preciso superar a bifurcação quantidade *versus* qualidade. “[...] Qualidade para poucos é privilégio, e educação é direito! [...]” (PT, 2002, p. 7).

Popularizar o acesso não tem o significado de construir novas escolas, mesmo sendo extremamente importante, somente com este fator não há garantias desse mesmo acesso, principalmente, na zona rural brasileira. Faz-se necessária uma expansão do atendimento e garantir a aplicação de todas as possibilidades que podiam ser ofertadas.

Esse acesso democrático só poderá ser concretizado através de um Sistema Nacional Articulado de Educação, tendo como parceiros o Estado e a Sociedade, que, conforme LIBÂNEO (2010, p. 210) deve ser, “de maneira organizada, autônoma, e permanente, possam, por meio de uma gestão democrática e participativa, atingir os objetivos propostos.”

Se o PNE demonstrava preocupação em relação aos milhões de alunos que estavam fora da escola, se faz mais do que necessário realmente se democratizar esse acesso através de um sistema nacional. O acesso é o primeiro passo para que possamos avançar em direção à qualidade na educação. Contudo, faz-se necessário que, para além do trabalho coletivo, se cobre, junto ao governo vigente, Políticas Públicas eficientes.

A cooperação entre Estados e Municípios também foi considerada importante para que o sistema educativo pudesse ter efetivado e ampliado a rede. Uma das ideias do projeto é a criação de programas de renda mínima para as famílias desfavorecidas economicamente. Dessa forma, estava garantida a permanência dos filhos dessas famílias na escola, com a

intenção do debate para a expansão de outros programas com essa mesma iniciativa, chamando-o de políticas afirmativas. Essa diretriz sobre o acesso finaliza sinalizando que, para além do acesso e da democratização, no futuro, a escola seria de tempo integral, como prevê a LDB 9.394/96.

A segunda diretriz refere-se à qualidade social da Educação. No início dessa diretriz, é exposto o conceito de educação desse projeto, no qual se configura da seguinte forma:

A educação é um processo permanente de apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade e de produção de novos conhecimentos, sendo a escola seu espaço privilegiado. Nela, deve o aluno, orientado pelos professores, aprender a ler, a escrever, a interpretar cientificamente os fenômenos da natureza e as relações humanas e a se relacionar criativa e responsabilmente com seu meio e com o mundo. (PT, 2002, p. 8).

Nenhuma novidade em relação ao processo de conhecimento humano através da Educação. Ainda se destaca quais seriam as habilidades primordiais que os alunos deveriam aprender, dando ênfase para a descoberta científica e as relações interpessoais e com o seu ambiente social; mas, educação não é somente o que foi descrito, é muito mais: trabalha a contradição, a reprodução, o questionamento, molda o pensamento e pode libertar ou aprisionar os alunos.

O processo educativo é complexo e complicado, por isso é importante uma boa formação crítica para se olhar para além da realidade posta no discurso oficial.

O texto continua focando na exclusão que a escola produz, dizendo que os seus efeitos são a evasão escolar e a repetência, a sugerir que se repense essa estrutura seriada da escola. Já que todos têm a possibilidade de aprender, a instituição escolar deveria refletir sobre mudanças em seus tempos e espaços, refletindo qual seria o seu papel na sociedade e como melhorar o processo educativo. Para isso, precisa-se reorganizar.

Nessa perspectiva, deve-se trabalhar a interdisciplinaridade, planejar melhor coletivamente a ação dos professores, superar o processo de avaliação classificatória e somativa, optando por uma avaliação diagnóstica e

formativa; ponderar sobre o ritmo de aprendizagem dos estudantes e uma formação voltada para a cidadania, no qual promova um acesso a educação cidadã mais crítica e ética politicamente.

Sobre a valorização dos profissionais da educação, destacaremos o que consideramos como mais importante: o documento enfatiza sobre a formação inicial continuada dos professores, salário decente, progressão funcional tendo como base os títulos e uma prática satisfatória. A avaliação docente estaria conectada com as políticas nacionais de formação, proporcionando, dessa forma, um desenvolvimento do sistema, a valorização profissional e um possível amor-próprio nos professores. O documento também apresenta as seguintes propostas complementares às que foram citadas anteriormente:

1. Incentivar a publicação de trabalhos, pesquisas, análises e descrição de experiências pedagógicas bem-sucedidas de autoria dos profissionais da educação básica.
2. Incentivar a criação de centros de formação permanente e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, por Estado ou região, articulados com as universidades e os sistemas públicos de educação básica.
3. Implantar um programa de laboratórios de informática, bibliotecas e salas multimídia nas escolas públicas de ensino fundamental e médio.
4. Implantar, para os trabalhadores da educação, piso salarial nacional e progressão funcional fundada na titulação, na experiência e no desempenho aferido pelos compromissos apontados pelo projeto político pedagógico. (PT, 2002, p. 10).

Na referência citada está nitidamente claro uma valorização da ciência brasileira, iniciando pelo estímulo à difusão das pesquisas acadêmicas, principalmente, as que forem centradas nas experiências exitosas dos professores que atuam nas suas instituições escolares. Há uma sugestão a uma gênese de centros formadores, que também serão para aperfeiçoar, os professores em todo o país. Para que essa medida pudesse vir a ser concretizada, seria realizado um regime colaborativo entre os Estados e Municípios, com uma articulação entre as universidades e as escolas públicas.

Para que a Educação Básica também possa oportunizar o acesso ao conhecimento tecnológico, seria instituído um programa no qual todas as

escolas tivessem laboratórios de informática, bibliotecas e salas multimídia. E, finalmente, sobre a tão dita frase valorização profissional docente, o documento versa que para que tal fato possa ocorrer, seria preciso um piso salarial nacional, uma promoção na carreira mediante comprovação de títulos, na prática do cotidiano escolar, tendo como base o que foi firmado no Projeto Político Pedagógico.

No tocante ao Regime de Colaboração e Gestão democrática<sup>8</sup> esse documento argumenta que é preciso cumprir o que está na LDB 9.394/96, pois é fundamental se trabalhar em regime colaborativo, no caso, entre a União, os Estados e os Municípios. Através de uma proposta de Lei Complementar, isso poderia se tornar uma realidade entre essas esferas administrativas, proporcionando a criação de instâncias democráticas de articulação. Somente com o regime colaborativo entre essas esferas administrativas é que se poderia vislumbrar uma educação menos verticalizada e mais horizontalizada, uma educação realmente para todos, pela qual a inclusão de milhões de brasileiros seria algo possível.

As propostas acerca dessa temática que vão na lógica do documento são essas: instituir o Sistema Nacional de Educação; implantar um novo Conselho Nacional de Educação; criar um Fórum Nacional de Educação; garantir a autonomia político-pedagógica e de gestão financeira às instituições educacionais públicas; redefinir as competências do regime colaborativo; estimular a instalação de processos constituintes escolares para definição de planos nacional, estaduais e municipais de educação; estabelecer normas de aplicação dos recursos federais, estaduais e municipais; e instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (PT, 2002).

Todas essas propostas eram bem interessantes e demonstravam que o novo governo tinha uma convicção de educação mais inclusiva, partindo das classes menos favorecidas economicamente, e ia ampliando a

---

<sup>8</sup> De acordo com o programa do PT, a gestão democrática se daria através de lei complementar regulamentando a cooperação entre as esferas administrativas, regime de colaboração entre os sistemas de ensino e articulação entre as instâncias democráticas.

sua visão de educação atingindo o ensino superior, com a socialização desse saber.

Esse projeto para a Educação do PT intitulado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, sobre o qual estamos discorrendo, foi o documento diretriz para a educação brasileira e apresenta algumas recomendações para a Educação Básica, modalidades educativas e educação superior. Apresentaremos, sinteticamente, as informações sobre todas as fases da Educação Básica, Ensino Superior e o Financiamento da Educação, segundo essa diretriz.

Em relação à Educação Básica, ela compreende as seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio. Quem garante que essas fases da Educação sejam definidas em todo o país é a LDB 9.394/96, salientando que é muito importante cada período da Educação Básica para a formação dos estudantes. Segundo essa proposta do Governo Lula, a EI é responsável pelo cuidar e educar das crianças, nas diversas características humanas, considerando essa fase como propícia para o crescimento humano e a formação para a cidadania. Essas são as propostas para a EI:

1. Estabelecer uma política de financiamento que considere:
  - a) a necessária expansão progressiva do atendimento;
  - b) um valor custo-aluno-qualidade para a creche e para a pré-escola;
  - c) a necessidade de superar as desigualdades regionais
  - d) uma ação integrada da União, Estados e municípios;
2. Fazer valer, s padrões de qualidade estabelecidos para o funcionamento de instituições públicas e privadas.
3. Estabelecer, por meio de censo escolar, um sistema de informação sobre as demandas da sociedade.
4. Promover ações para assegurar, em colaboração com Estados, municípios e empresas, o acesso a creches para todos os filhos de mães trabalhadoras.
5. Criar mecanismos para que, em todas as faculdades de educação seja oferecida a habilitação em educação infantil.
6. Criar a Câmara da Infância e da Adolescência com o objetivo de estabelecer uma política integrada para a infância e a juventude. (PT, p. 14, 2002).

Essas foram as propostas para a EI, visando melhorar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos nesse momento educativo. No

tocante à formação em Pedagogia, o item 5 destaca que seriam criados procedimentos para que todas as Faculdades de Educação, pudesse oferecer uma “habilitação” em EI. Como esse documento foi redigido em 2002, algumas faculdades no país ainda tinham essa habilitação. Depois da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, as habilitações foram extintas e criadas algumas disciplinas específicas, como é o caso da EI.

É importante pensar que, se a Pedagogia forma o profissional para a EI e o EF I, então, nessa época, havia uma carência de formação desses profissionais para poderem atuar na primeira etapa da Educação Básica. Sem o devido conhecimento, e a diferenciação entre o cuidar e o educar, o profissional que está em uma creche ou pré-escola poderia acabar mais cuidando do que educando.

O EF deve ser articulado com as outras fases da Educação Básica. Segundo o documento, 8 anos são insatisfatórios como garantia de ingresso ao conhecimento e para formar para a cidadania (PT, 2002).

Assim como na EI, o texto também cita o acesso como uma forma de universalizar o EF, garantindo, dessa forma, a permanência e a continuação dos estudos para o EM. O fracasso escolar precisa ser extinto, para que possa se tornar uma realidade, serão fundamentais as Políticas Públicas de continuidade dos estudantes nas instituições escolares.

Contudo, esses fatores só ocorrerão, na prática, se os sistemas de ensino fossem direcionados à priorização dos PPPs que têm uma abordagem mais inclusiva, comprometidos com a aprendizagem e com o êxito escolar. As principais propostas para a elaboração do PPP que as escolas deveriam adotar, segundo esse projeto de governo, que consta no documento são essas:

1. Todos podem aprender: esse é o desafio que uma escola de qualidade deve assumir.
2. Os alunos devem ser considerados como sujeitos de direitos.
3. O projeto político-pedagógico das escolas deve ser elaborado, implementado e avaliado com a participação efetiva da comunidade escolar.
4. O grande desafio da escola é fazer aprender, utilizando métodos científicos e recursos pedagógicos que, reconhecendo as

- diferenças existentes entre os alunos, garantam a todos o acesso à educação de qualidade.
5. O currículo deve ser implementado de forma interdisciplinar e contextualizada, e o trabalho docente deve ser coletivo.
  6. A avaliação dos alunos deve ser contínua e formativa. (PT, 2002, p. 15-16).

Não há no texto sobre a EF algo relativo à formação de professores para essa etapa da Educação Básica, nem para os graduados em Pedagogia nem para os outros licenciados. As propostas descritas na citação só versam sobre a elaboração do PPP das escolas. Só existe uma única proposta para essa fase da Educação que se refere ao Bolsa Escola, vinculado ao Programa Nacional de Renda Mínima. De acordo com o texto do documento, o Bolsa Escola deveria ser implementado junto ao PPP, e seu principal objetivo seria garantir a permanência dos estudantes na escola.

No que se refere ao EM, há uma exposição de dados sobre esse último período da educação primeira. Dentre os inúmeros problemas do EM, são destacados dois em especial: a formação continuada de professores; e a falta de docentes em áreas específicas, como Física, Química e Matemática. Há uma crítica em relação à formação universitária, não há uma política de estímulo para as licenciaturas, como também muitas escolas não possuíam laboratórios, bibliotecas ou condições físicas necessárias. As proposições para o EM foram as seguintes:

1. Universalizar gradativamente o ensino médio para todos os detentores de certificação do ensino fundamental.
2. Garantir um ensino médio unitário, democrático e de qualidade, para um efetivo domínio das bases científicas, por meio de uma articulação entre governo federal e governos estaduais. (PT, 2002, p. 17).

Na segunda proposta, ela se subdivide em cinco ações que iriam garantir esse EM unitário, democrático e de qualidade. O ponto B está descrito dessa forma: “formar profissionais de educação competentes e atualizados, e no número necessário” (PT, 2002, p. 17).

Essa formação de professores preza pela competência, tendência neoliberal já incutida na educação pelo Governo FHC. Difícil é saber como se configura uma formação competente sendo que a universidade dialoga pouco

com a escola, principalmente, nessa etapa final de escolarização. Ser um professor atualizado também significa ser competente, mais uma exigência neoliberal que faz com que o professor esteja em constante formação, embora, em muitos casos, não apresente os resultados obtidos pelas avaliações.

Em relação ao quantitativo de professores nas escolas, nesse caso do EM os cursos de licenciaturas estavam e ainda estão sofrendo com a falta de professores em áreas específicas, como Matemática, Física e Química (PT, 2002).

É preciso que se repense a formação de professores para a educação formal, para as instituições escolares. Sem essa reflexão, aliada a outros aspectos que precisam ser repensados, em pouquíssimo tempo o país ficará sem docentes.

Na ES o país tinha um dos indicadores mais baixos da América Latina em relação ao número de alunos matriculados. Na divisão desses alunos, para a época, 1/3 estavam em universidades públicas e 2/3 estavam em universidades privadas. As Instituições de Ensino Superior (IES) no ano 2000 representavam cerca de 85% (oitenta e cinco por cento), tiveram um acréscimo, depois de 8 anos, de 51% (cinquenta e um por cento). Nesse mesmo intervalo de tempo, as matrículas aumentaram 62% (sessenta e dois por cento), e nas IES privadas esse aumento foi duas vezes mais do que nas IES estaduais, e três vezes mais do que nas IES federais. Os cortes no orçamento do Governo FHC reduziram o financiamento para as IES, chegando a 0,61% do PIB em 2000. Em 1994 o valor investido nas universidades federais era de 0,91%, uma perda de 33% (PT, 2002).

Entretanto o EM aumentou 200% (duzentos por cento) na década de 1990, e o ES não acompanhou esse crescimento. Em relação aos graduados, 500.000 já possuíam esse título. Isso acarretaria um aumento dos graduados com interesse na pós-graduação, pois, segundo o documento, para os próximos quatro anos, o crescimento de matrículas para os mestrados e doutorandos aumentaria em 100% (cem por cento). Para solucionar essa problemática de oferta e procura por vagas, destacamos as



principais medidas para solucionar essa situação do ensino superior no Brasil:

1. Ampliar, em quatro anos, as vagas no ensino superior
2. Ampliar a oferta de ensino público universitário, de modo a projetar, no médio prazo, uma proporção de no mínimo 40% do total de vagas
3. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em pelo menos 5%
5. Estabelecer e implantar medidas que visem diminuir a desigualdade de oferta de cursos
6. Planejar e incentivar, na graduação e pós-graduação
7. Estabelecer mecanismos e critérios que superem os limites do atual processo de seleção e considerem a possibilidade de novas formas de acesso ao ensino superior, em especial para negros e estudantes egressos da escola pública.
8. Estabelecer medidas com vistas a reduzir a evasão escolar.
9. Implantar de forma progressiva uma rede universitária nacional de ensino superior à distância.
10. Ampliar os programas de iniciação científica (PET e PIBIC) e criar programas de iniciação à docência e à extensão (PT, 2002, p. 30-31).

Elencamos essas propostas, dentre as 25, por considerá-las as mais importantes. O foco da educação nacional ficar somente na Educação Básica é algo complexo e complicado para o país. Claro que se deve garantir o básico em relação ao conhecimento, como forma de preparar para a cidadania, compreender o contexto social no qual está inserido e se adaptar à realidade do mercado de trabalho.

Entretanto, um país que tem uma população com poucos graduados, mestres e doutores compromete todo o processo educativo, cidadão, tecnológico e de pensar no seu futuro. O Governo FHC praticamente ia matando o ensino superior público no Brasil, enquanto as instituições privadas cresciam absurdamente. Apesar de muitos problemas enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) estaduais e federais, ainda resistiram bravamente ao neoliberalismo e mostraram que eram superiores e melhores do que as instituições privadas de ensino.

Claro que a educação sozinha não modificará muito, ela precisa das outras áreas do conhecimento para que possa avançar na qualidade de vida das pessoas, na profissionalização e nas decisões políticas. O país não

avançava, mesmo diante das reformas educativas, para patamares desejáveis. Ainda tínhamos problemas antigos, que foram atenuados no Governo Lula. Foi preciso que alguém do povo pudesse ter um outro olhar para uma realidade que estava gritando por socorro.

Para finalizar, sobre o financiamento público da Educação, o Governo Lula determinou que uma das prioridades seria reavaliar os vetos de Governo FHC, proporcionando condições de um empenho conjunto entre as esferas administrativas (União, Estados e Municípios), que o percentual aplicado à Educação em relação ao PIB fosse aumentado para 7% (sete por cento) no intervalo de dez anos. O documento não menciona nada sobre a formação de professores nas IES. Essas foram as propostas do documento lançado pelo Partido dos trabalhadores (PT) ao chegar no poder federal em 2002.

Essa foi uma breve síntese do Programa Uma Escola do Tamanho do Brasil, no qual o Governo Lula recebia um país com muitos problemas, principalmente, na Educação. Foram muitas as mudanças nesse primeiro governo, positivas na maioria. Iniciaremos o próximo subcapítulo dialogando e refletindo mais profundamente sobre a formação em Pedagogia e analisando dois documentos muito importantes para o curso: o Parecer do CNE 28/2001 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

#### **4.3 A formação em pedagogia no início do século XXI, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) e o Parecer CNE/CP 28/2001**

Ao finalizar esse capítulo, iremos refletir sobre a formação em Pedagogia e analisar dois documentos legais muito importantes que saíram

no início do novo milênio. Como nosso intuito é compreender a formação do profissional em Pedagogia, tendo como base o Plano Pedagógico de Curso (PPC), é necessário que se compreenda a formação dessa licenciatura e como se deram as mudanças do início do século XXI com o objetivo de tentar solucionar antigos problemas que vinham ocorrendo. O pedagogo é o profissional da Educação que forma outros professores, principalmente, em relação a reflexões sobre as práticas pedagógicas e didáticas.

O curso de Pedagogia no Brasil nasce em 1939 Com o surgimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Antes da fundação da FFCL, a formação em Pedagogia era nas antigas Escolas Normais, no qual havia uma habilitação pedagógica de três anos e o quarto normal. Como o arcabouço teórico e as necessidades de ensino e aprendizagem no país foram crescendo junto com a perspectiva política, social e econômica, surgiu a necessidade de se ter uma população mais preparada, “formada”, para um país que precisava se desenvolver industrialmente. Infelizmente, o país, tardiamente, descobriu a Educação como um motor propulsor de desenvolvimento, não só para o trabalho, mas também, como um aspecto de cidadania. Vamos a um breve resumo histórico sobre o curso de Pedagogia.

A FFCL foi composta de quatro seções, sendo uma delas a de Pedagogia. No início da formação em Pedagogia, o curso já nasce em um esquema conhecido como 3+1 (três mais um). Essa proposta de formação era a seguinte: o discente, ao cursar os três anos, obtinha o título de bacharel ou técnico em Educação. Caso quisesse lecionar, cursava mais um ano de Didática (CHAVES, 2014).

E por que a formação tinha essa perspectiva dualista?

Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado, que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e a Prática de Ensino (BRASIL, 2002, p. 2).

Vamos refletir sobre o papel da formação em Pedagogia mais adiante. Continuando esse resumo histórico, esse esquema permaneceu

sendo aplicado até 1968, quando o governo militar resolveu fazer a reforma universitária. Aquela reforma transformou a universidade brasileira: criou os créditos para as disciplinas da graduação, surgiram os departamentos, o ingresso era através do vestibular, para os alunos que não podiam ter acesso à universidade pública, foi instituído o financiamento público da educação privada.

O governo militar também reformulou as graduações, a começar por extinguir a FFCL e criar as Faculdades de Educação, tendo como modelos as já existentes em Santa Catarina, Rio de Janeiro e Brasília. Sobre a formação em Pedagogia, a ideologia na lei era formar o especialista docente com a tendência pedagógica tecnicista (saber fazer). Foi uma transformação radical na formação de todas as licenciaturas, principalmente, na Pedagogia. As especialidades das faculdades de Educação eram: Administração, Orientação, Inspeção, Supervisão e Planejamento Escolar (CHAVES, 2014).

Durante o processo de redemocratização e toda a década de 1980, há inúmeras discussões e debates acerca da Educação e sobre o curso de Pedagogia, inclusive muitas revistas dos sindicatos da época, que foram criadas e tinham muitos artigos que também discutiam sobre a Educação e a Pedagogia. Nesse momento histórico, de consagração da CF/88, a formação permaneceu parecida com a década de 1970: as especialidades foram trocadas somente na nomenclatura, viraram habilitações. Mas, algumas faculdades de Educação fizeram uma mudança na estrutura curricular do curso em relação a essas habilitações. Conforme Libâneo (2005, p.46):

Em meados da década de 1980 algumas Faculdades de Educação, por influência de pesquisas, debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.) para investir em um currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso do magistério.

As faculdades de Educação alegavam, na época, que se as habilitações permanecessem, estariam ainda repetindo as convicções da reforma universitária no período militar, que tinha um cunho capitalista e tecnicista.

Ao chegarmos à última década do século XX, ocorrem mudanças significativas na Educação, mas não modificaram muito a formação do pedagogo. Nesse momento histórico, o que foi acrescentado foi muito trabalho pedagógico e uma ideologia de desvalorização da docência, esses fatores foram justamente para poder suprir as cobranças da política neoliberal do governo FHC. Houve algumas vitórias na LDB 9.394/96 em relação aos profissionais da Educação.

Em relação à formação, o curso de Pedagogia praticando uma duplicidade, não mais pelos problemas antigos já mencionados, e sim, sobre os locais de formação desse profissional. A LDB 9.394/96 exigia que todos os licenciados tivessem um diploma em nível superior. No entanto, abriu-se um precedente para essa formação ao criarem-se os Institutos Superiores de Educação. Esses institutos também poderiam cancelar um diploma em nível superior, entre outras obrigações. A dualidade parece perseguir essa graduação!

Especificamente, iremos refletir sobre a graduação em Pedagogia. Fizemos um breve resumo histórico sobre a formação em Pedagogia e, antes de adentrar no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 28/01 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DNCP), precisamos pensar sobre esse profissional e sua formação. A formação em Pedagogia é amplamente discutida, e discutível devido o curso. Segundo alguns autores nacionais, há alguns problemas sobre o seu objeto de pesquisa: identidade, se é ciência ou arte, campo epistemológico não definido, entre outras abordagens, versam sobre a formação do pedagogo. Como Educação e Pedagogia caminham juntas, há que se ter uma delimitação do campo pedagógico, principalmente, na ciência.

Em seu livro “Pedagogia e Pedagogos, para quê?” Libâneo (2005), tenta clarear esses questionamentos e propõe uma definição para o curso e a profissão.

Saviani (2012) na obra “A Pedagogia no Brasil” também apresenta uma contribuição sobre essa graduação. Destacamos esses dois autores, mas utilizaremos mais alguns para poder refletir sobre essa formação. É preciso compreender que todo profissional licenciado tem uma prática

pedagógica que ele exerce na sala de aula. Muitos conhecem essa prática como educativa.

Ser professor/docente/profissional da Educação/mestre significa trabalhar com a heterogeneidade de uma instituição escolar, seja ela a escola ou a universidade, e tudo que eu penso, planejo e concebo didaticamente é pedagógico. Dessa forma: “o objeto de estudo da pedagogia é a prática educativa” (LIBÂNEO, 2005, p. 29).

O que diferencia a educação formal das outras duas formas é que essa tem uma estrutura curricular, legislação própria e a certificação. A Pedagogia está dentro dessa estrutura educativa formal, contudo isso não significa que não ocorra aprendizagem nas educações não formal e informal. O que quero dizer é que, possivelmente, as práticas pedagógicas estejam mais inseridas dentro de uma organização educativa formal.

E o que seria esse pedagógico? Libâneo (2005, p. 30) explica que “o pedagógico refere-se à finalidade da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos, a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.”

E qual seria a diferença entre Pedagogia e Educação?

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa completa que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. Nesse sentido, educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (LIBÂNEO, 2005, p. 30).

Estudar e compreender o como e o porquê do ato educativo dentro de uma prática, também educativa, é o papel da Pedagogia. Captar o processo de ensino e aprendizagem na prática e nos momentos que ele ocorre. No tocante à Educação, é um conjunto complexo que perpassa toda a vida humana, dentro do desenvolvimento humano interventivo, passando por contextos sociais, históricos e políticos de aprendizagem. Essa prática educativa que a Pedagogia estuda é subjetiva, pois os seres humanos são

subjetivos. A forma como se aprende é singular, no entanto, se faz necessário compreender as múltiplas formas de aprendizagem para se atingir esse objetivo. De acordo com Genovesi (1999 apud SAVIANI, 2012, p.179), pedagogia

[...] é uma ciência autônoma porque tem a sua própria linguagem, tendo consciência de usá-la segundo um método e fins próprios, constituindo, por meio dessa linguagem, um corpo de conhecimentos, uma série de experimentações e de técnicas sem as quais lhe seria impossível qualquer construção de modelos educativos.

Tanto Libâneo (2005) como Saviani (2012) têm perspectivas parecidas em relação ao objeto de estudo de pesquisa da Pedagogia. Como a Educação é muito ampla e vasta como campo do conhecimento, fica difícil dividir Educação e Pedagogia. Esse campo de estudos utiliza-se de outras correntes teóricas para poder explicar os objetos pesquisados. A teoria pedagógica somente não poderia explicar sozinho situações que fogem do seu conhecimento, devido à subjetividade humana, que contempla outros fatores, como filosóficos, sociológicos e psicológicos.

Contudo, tem que se ter a clareza de que o auxílio de outras teorias não significa que a teoria pedagógica seja esvaziada, pelo contrário, muitos objetos de estudos sobre Educação apropriam-se de situações da prática educativa para explicar alguns fenômenos, já tendo o seu objeto de pesquisa definido e utilizando de seu aporte teórico.

Um exemplo de outras áreas de pesquisas que estudam os fenômenos educativos são as Ciências da Educação, muito comum na Europa. Aqui no Brasil também temos muitas outras áreas do conhecimento que estudam sobre Educação. Quem clareia melhor a diferença entre ciências da educação a teoria pedagógica é Saviani (2012, p. 121), que versa da seguinte forma:

Assim, as pesquisas no âmbito das ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação, antropologia educacional, biologia educacional etc.) circunscrevem a educação como o seu objeto, encarando-a como fato sociológico ou psicológico ou econômico etc., que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas, psicológicas etc., a partir de cuja

estrutura conceptual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato. O processo educativo é encarado, pois, como campo de teste de hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina sociológica (psicológica, econômica etc.) referida. [...] a educação, enquanto ponto de partida e ponto de chegada, torna – se o centro das preocupações. [...].

O que Saviani (2012) afirma na citação anterior é que como essas ciências já têm o seu objeto de estudo definido e uma teoria própria, acabam se apropriando da educação e desenvolvem pesquisas, contudo o resultado final não contribui em nada com a teoria educativa. Ocorre que a educação é vista como um campo de pesquisa dentro da perspectiva de cada ciência citada. É uma discussão que requer mais tempo para podermos delimitar o campo de pesquisa da pedagogia, tendo a educação como campo de pesquisa.

Conforme o próprio Frabboni (1998 apud SAVIANI, 2012, p.122):

[...] o século XX foi o século da pedagogia, em que está se constituiu ciência. E, na esteira dessa constatação animadora, acaba por prognosticar que o século XXI será o século em que a didática atingirá, também, o próprio estatuto de cientificidade.

Depois dessa abordagem, chegamos no início do século XXI com as mudanças na formação em Pedagogia. Em 18 de janeiro de 2002 é publicado no Diário Oficial da União o Parecer CNE 28/01, que determina a duração e a carga horária dos cursos de licenciaturas. Apresenta um breve histórico e explica que a mudança cria as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Conforme o Parecer 28/01, duração “é o tempo decorrido entre o início e o término de um curso de ensino superior, necessário à efetivação das suas diretrizes traduzidas no conjunto de seus componentes curriculares (BRASIL, 2002, p. 2).

Conforme o mesmo Parecer, a carga horária está definida com esse pensamento

[...] é número de horas de atividade científico-acadêmica, número este expresso em legislação ou normatização, para ser cumprido por uma instituição de ensino superior, a fim de preencher um dos requisitos para a validação de um diploma que, como título nacional



de valor legal idêntico, deve possuir uma referência nacional comum. (BRASIL, 2002, p. 2).

Definidas às concepções de duração do curso em licenciatura e a sua carga horária, fica claro que as mudanças se dariam para uma adaptação devido às novas determinações das diretrizes curriculares, mudanças que afetariam a formação e que, pela duração desses cursos, seria consagrada para se obter o título de licenciado, no caso de professores. E o que seria uma licenciatura?

“A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação” (BRASIL, 2002, p. 2).

Por essa citação, compreende-se que somente o licenciado poderá lecionar, já que esse profissional tem a licença legal para atuar no magistério. E o que atesta essa licença é o diploma universitário.

O documento reforça o que já está garantido na CF/88 em relação ao inciso XIII do Artigo 5º, sobre o exercício da docência mediante as exigências das competências profissionais. O Parecer apresenta uma breve discussão sobre a carga horária dos cursos desde o lançamento do Estatuto das Universidades Brasileiras sob a direção de Francisco Campos. É interessante notar que a duração dos cursos, no caso das licenciaturas, aonde a Pedagogia está incluída, sempre tenta encontrar um equilíbrio para atender às expectativas da sociedade e dos alunos. Essas discussões são importantes para compreender se o tempo estipulado para formar um professor pedagogo estava adequado para que ele pudesse exercer a profissão no seu ambiente de trabalho.

Não foi somente uma discussão curricular, no entanto, se fez importante uma adequação do currículo ao período que os discentes cumprirão para poder garantir uma formação teórico-prática, mesmo que com lacunas nas licenciaturas. Essa reformulação nos cursos de licenciatura se deu devido à implantação das diretrizes citadas anteriormente; estávamos iniciando um novo milênio, tentando resolver problemas seculares na

educação. Já tínhamos iniciado a aplicação de um PNE buscando melhorar setores da Educação Nacional que se tornaram gargalos, como: a evasão escolar, o analfabetismo, as crianças que ainda não estavam na pré-escola ou creches, os baixos salários dos professores, entre outros.

Essa limitação em relação ao tempo de curso em uma graduação já estava de acordo com o que o Brasil e outros países aplicavam para certificar os seus profissionais. De acordo com o Parecer 28/02 e com a LDB 9.393/96, a cada ano eram necessárias, no mínimo, 200 horas de atividades acadêmicas para a integralidade profissional. Em relação à prática de ensino, o que a Lei exigia era 300 horas. Contudo, na reflexão feita pelo CFE constatou-se que esse quantitativo de horas não caracterizava como suficiente para a formação dos professores, de acordo com as mudanças que estavam ocorrendo no país depois da implantação da LDB. Todavia, não se poderia aumentar essas horas sem uma justificativa. Nesse momento, surge a reflexão sobre a teoria e a prática na formação:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (BRASIL, 2002, p. 9).

Esse debate sobre a teoria e a prática na formação dos professores pedagogos é bem antigo e sempre teve como um dos problemas o currículo da graduação. Muitos desses currículos concebiam a teoria no início do curso e a prática no seu final, distanciando, dessa forma, o que é indissociável. A teoria é o fundamento da prática, é necessária uma segurança teórica para que se possa compreender e modificar a prática da sala de aula. Atuar em ambientes escolares, seja qual for a instituição escolar, é um movimento complexo no qual, para além do planejamento, adaptar e se readaptar fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. A realidade educativa é múltipla, por isso a teoria tem que estar lado a lado com a prática, para transformarem não só o espaço educativo, mas propiciarem uma formação cidadã, crítica e que possibilite a ascensão social através do trabalho.

E como seria a prática como componente curricular obrigatório? “Uma prática que produz algo no âmbito do ensino” (BRASIL, 2002, p. 9).

Esse pensamento da prática dentro da formação do pedagogo teria que já estar contida no seu PPC e aparecer presente desde o primeiro até o último semestre, perpassando toda a licenciatura, fazendo com que os discentes possam compreender essa relação teoria e prática como algo formativo. Dentro desse parecer, há um reforço no texto para a problemática da prática na formação dos licenciados. Entretanto, uma boa prática deriva de uma teoria sólida, de reflexões sobre a problemática da sala de aula e como estas soluções serão aplicadas nas instituições escolares. Estar formado significa aliar a teoria em uma situação prática na qual o licenciado em Pedagogia possa solucionar um problema real apresentado por um aluno, fazendo com que os esquemas mentais façam essa relação da teoria estudada com a prática posta.

O Parecer sugeriu acrescentar mais 100 horas, passando de 300 para 400 horas, como parte integrante relacionado à prática do componente curricular. Os pareceristas acreditavam que esse aumento poderia resultar em uma formação com mais qualidade, dando maior ênfase ao estágio curricular obrigatório. E o discente só poderia receber o diploma se cursasse o estágio supervisionado, pois o mesmo é obrigatório nos cursos de formação de professores.

Para que o estágio supervisionado curricular possa ocorrer, as instituições de formação, escola e universidade, precisam estar acordadas e em um regime de colaboração, nessas condições:

[...] os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio curricular supervisionado. Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. [...]. (BRASIL, 2002, p. 11).

Há muitas críticas das escolas em relação ao estágio supervisionado na forma de uma devolutiva do que foi trabalhado e discutido entre os discentes, docentes e gestão escolar. No entanto, a citação do Parecer deixa claro que as instituições de formação precisam estar conectadas no momento pré e pós estágio supervisionado, e que, para além disso, as universidades deveriam oferecer alguma formação continuada aos professores que receberam os estagiários nas suas salas de aula. Seria uma ótima oportunidade de a universidade poder compreender e discutir sobre a problemática envolvendo o ensino e aprendizagem, a formação profissional dos futuros pedagogos e a realidade escolar tão distante dos seus bancos.

Sobre a formação docente, temos o seguinte conceito: “[...] O ser professor não se realiza espontaneamente. Na formação do ser professor, é imprescindível um saber profissional, crítico e competente e que se vale de conhecimentos e de experiências. [...]” (BRASIL, 2002, p. 12).

Esse “ser professor” não se forma somente com esses aspectos previamente citados, é preciso se compreender a complexa relação de um profissional que sofre vários preconceitos e problemas no Brasil. Um bom professor precisa ter a segurança teórica e aplicá-la na prática, previamente vivida durante a sua formação na graduação. Para que este professor, segundo o Parecer estudado, possa ser um profissional da Educação, sua formação não pode ser menor que 1.800 horas, acrescentadas mais 200 horas de atividades de caráter científico, cultural e acadêmico, totalizando 2.000 horas de formação nas licenciaturas, não podendo ter cursado todo esse quantitativo de horas em menos de três anos.

Uma vez apresentado o Parecer 28/01 e a primeira mudança na formação dos professores da Educação Básica, no qual se inclui o pedagogo, passamos agora para outro documento legal muito importante para essa graduação: as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia (DNCP). Relembrando: com a mudança imposta à educação nos anos 90, foram criadas as diretrizes curriculares e os parâmetros curriculares nacionais. Entre o final da década de 1990 e início do novo milênio, foram criadas as diretrizes de cada licenciatura. A DNCP foi a última diretriz de uma licenciatura a ser criada e definida.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. O Artigo 1º já define o que a resolução concebe e quais são as suas definições básicas para a Pedagogia dentro das instituições formadoras.

O Artigo 2º versa sobre o perfil do pedagogo: docente na EI, EF 1, nos Cursos Médios na categoria Normal, cursos de Educação Profissional (EP) como apoio escolar e outras áreas que dependam dos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

Sobre a docência e a Pedagogia, a Resolução define:

§ 1º. Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p. 1).

Um conceito bem amplo sobre o ser docente pedagogo. O parágrafo segundo diz respeito ao que a Licenciatura facultará, e o Artigo 3º, no seu parágrafo único, versa sobre a centralidade na Pedagogia: conhecimento escolar voltado para a cidadania, a pesquisa em Educação e a atuação na gestão educacional e nos processos relativos às instituições escolares (BRASIL, 2006).

O Artigo 4º menciona novamente o *locus* do trabalho do pedagogo, mas no seu parágrafo único vai descrevendo, de forma mais aprofundada, cada papel desse profissional dentro da educação. O curso de Pedagogia terá uma formação de acordo com o que está descrito no Artigo 6º: núcleo de estudos básicos, de aprofundamento e diversificado de estudos, de estudos integradores. Sua carga horária mínima será de 3.200 horas de trabalho acadêmico, divididas dessa forma:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;  
II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;  
III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006, p. 4).

Em relação ao PPC da graduação em Pedagogia, ficou definido que os estudos complementares seriam realizados através de disciplinas, seminários, atividades teóricas, práticas de docência e gestão, monitoria, iniciação científica e de extensão (BRASIL, 2006, p. 4).

Todas essas atividades citadas deverão ser conduzidas pelos professores da IES ou articuladas com as disciplinas ou qualquer outro evento que o curso esteja propiciando aos discentes. Em relação ao estágio supervisionado, precisa ser vivenciado durante a graduação, aliando a teoria à prática docente, em cenários escolares e não-escolares (EI, EF I, Cursos de EM na Modalidade Normal, EP no apoio escolar e EJA).

As antigas habilitações foram extintas, aquelas criadas por Valnir Chagas na década de 1970. Os cursos de Pedagogia teriam um ano para reformular o seu PPC assim que as DCNP fossem publicadas, e os atores sociais que participavam da graduação em Pedagogia deveriam participar da escrita desse documento tão importante para a formação do pedagogo. Foi um importante documento que tentou, na teoria, buscar uma identidade para o curso. Mas, ficou claro que a formação seria muito mais genérica e que o pedagogo atua em muitas áreas devido ao processo educativo do novo milênio ser mais amplo e, também, porque a aprendizagem acontece em espaços fora da sala de aula, deixando claro que esse profissional será importante para formar novos trabalhadores para compreenderem essas mudanças.

No próximo capítulo, aprofundaremos a temática sobre a construção do PPC da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

## 5 HISTÓRIA SOBRE A FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ NO CONTEXTO EDUCACIONAL CEARENSE

No quarto, e último capítulo, abordarei sobre a formação em Pedagogia na FACED/UFC. Destaco uma situação peculiar. Nesse meio século de existência acadêmica somente dois trabalhos, o da Prof.<sup>a</sup> Maria Estrêla Araújo Fernandes e a Dissertação deste pesquisador, são referentes à história dessa Instituição formadora. Após a comemoração do seu cinquentenário, a FACED ainda tem lacunas em relação a sua história. Nesse momento de pesquisa da Tese, buscarei contemplar e compreender o processo formativo do perfil dessa Instituição.

O capítulo está dividido em uma pequena apresentação sobre a história dessa Instituição. A organização de um PPC e as falas das ex-coordenadoras que estiveram no momento de mudança de Projeto Pedagógico e curricular em determinadas épocas do curso de Pedagogia. Nos documentos analisados a nomenclatura era Proposta de Reformulação do Currículo de Pedagogia (PRCP).

### 5.1 História da Faculdade de Educação

A FACED/UFC não nasceu como a conhecemos. Sua gênese reporta a antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Mas, anteriormente, foi preciso um seminário em 1958 do século XX para poder conceber um *locus* institucional de formação de professores, no caso em Pedagogia, nesta universidade. Reporto-me ao I Seminário Anual dos Professores da Universidade do Ceará. Nos seus Anais é que constam a sugestão de criação da FFCL:

1. Criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da própria universidade, em cuja organização, tendo em vista as recomendações do Tema do Segundo, se tenham o cuidado de evitar que o objetivo de preparar pesquisadores venha em detrimento da formação didática do professor secundário e vice-versa. (UFC, 1958, p. 52).

A partir dessa sugestão, em 1958, começou a ser pensada como seria implantar a primeira faculdade de formação de professores da Universidade do Ceará, como era assim como era conhecida a UFC. Houve um cuidado inicial em relação à formação, visando não somente conceber o pesquisador em Educação, mas um docente com prática didática para a realidade da educação e da escola secundária cearense. Ocorreu uma busca por se criar uma universidade mais com as características brasileiras nessa época, se descolando do modelo europeu ou americano da época, apesar da Universidade do Ceará optar pelo modelo francês de concentração do ensino na graduação. Após intensos debates, a Universidade do Ceará optou por criar seu próprio modelo regional, confirmado no seu estatuto (FERNANDES, 2014).

Foi compreensível que a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) foi concebida devida não existir um local, dentro da universidade, que formasse professores para o ensino secundário. Apesar de não existir a universidade, que os cursos existentes não formavam para a docência. A docência vinha passando por transformações no país e alguns professores vinham, historicamente, falando, de outras áreas do conhecimento. Se fazia urgente instalar um espaço para servir como polo irradiador de uma cultura acadêmica docente, voltada, principalmente, para a formação de professores. A principal função da FFCL era de coordenar, ensinar e disseminar a relação teoria e prática no seio desta universidade (CHAVES, 2014).

Além do reitor Antônio Martins Filho colaborar na criação e implantação da FFCL, outro professor também deu sua contribuição para que a faculdade pudesse se concretizar foi Valnir Chagas (1921-2006). No ano de 1961, ele veio conferenciar no III Seminário Anual dos Professores. Sobre a FFCL, pronunciou-se com esse pensamento:

[...] a primeira função da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras seria a de constituir-se um centro de estudos básicos para toda a Universidade – algo como um Liberal Arts College adaptado à realidade nacional - que se transmutaria, a partir do estágio fundamental, na polivalência de uma vasta escola de formação capaz, pela sua riqueza e flexibilidade, de formar cientistas e



professores que os nossos estabelecimentos tradicionais não poderiam preparar. (CHAGAS, 1961, p. 53)

Na referida citação, é possível encontrar um problema na futura formação de professores: formar cientistas e professores. A FFCL nasce para justamente preparar e formar os futuros licenciados para a escola básica brasileira, principalmente a cearense. A formação primeira era de responsabilidade da Escola Normal. Com o passar das décadas e a industrialização sendo implantada no país, precisou-se de muitos trabalhadores.

Contudo, o problema era mão de obra “desqualificada” para ocupar os novos postos de trabalho. A expansão na educação, no imaginário brasileiro, proposta na FFCL, viria como redentora social. Essa dualidade formativa contribuiu para a universidade se distanciar da realidade escolar. Começa a primeira contradição na formação dos licenciados, principalmente em relação ao curso de Pedagogia.

No ano de 1961, finalmente, foi instituída a FFCL da Universidade do Ceará, no qual constava na Resolução n.º 102/61 (CHAVES, 2014).

No seu primeiro regimento consta o seguinte:

O REITOR DA UNIVERSIDADE DO CEARÁ, na forma que dispõe os artigos 16, alínea o, e 21, alínea u, do Decreto nº 40.229, de 31 de outubro de 1956 (Estatuto da Universidade), e tendo em vista o que decidiu o Conselho Universitário, em sessão de 13 de Julho de 1961 (Processo nº 3.361/61):

Considerando que a Lei nº 3.866, de 25 de janeiro de 1961, atribuiu ao Conselho Universitário, no seu artigo 3º, o encargo de expedir o Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Ceará;

Considerando que a estrutura e o regime didático daquela nova unidade devem manter semelhança, porém, não identidade, com esquemas fixados em leis e regulamentos preexistentes;

Considerando que a adoção de estruturas e regimes preexistentes deve subordinar-se ao exercício pleno da autonomia universitária e ao imperativo de uma Faculdade que se ajuste às peculiaridades do meio a que deverá servir; (RESOLUÇÃO 102/61, 1961, p. 1)

Constando na Resolução 102/61 o regimento da nova faculdade, oficialmente e legalmente, surge como o mais recente centro difusor da cultura acadêmica e de formação de professores de Fortaleza, porque não ousar dizer, do Ceará. Obviamente, com a criação dessa faculdade estava

inserida no contexto o curso de Pedagogia. É o início de uma história na educação cearense de mais de cinquenta anos.

A FFCL nasce com uma filosofia de ser um local para servir de disseminador pedagógico, cultural e científico. Apesar de ter sido criada institucionalmente em 1961, somente no ano de 1963 é que a FFCL inicia os seus trabalhos com a sua primeira turma. Nasce primeiro a instituição acadêmica universitária para depois, se pensar na sua infraestrutura. Por isso, demoraria dois anos para se ter o mínimo de condições necessárias (professores, técnicos, equipamentos e prédio próprio) para receber a primeira turma de Pedagogia.

Sobre o ingresso dos primeiros alunos, Fernandes (2014, p.77) trouxe a seguinte informação:

Há depoimentos de que o curso de Pedagogia manteve, no período de 1962 a 1964, [...] cursos de preparação para a entrada na universidade, dados pelos próprios professores da Faculdade e que teve resultados positivos.

Como era uma faculdade, não era somente a Licenciatura em Pedagogia que foi criada nessa época, outras licenciaturas também surgiram: “Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas, Letras Angló-Germânicas e Pedagogia” (FERNANDES, 2014, p.78).

Todas as licenciaturas citadas anteriormente compunham os cursos de graduação oferecidos como formação de professores da FFCL. A proposta era em um só local, funcionando os cursos de licenciaturas onde fosse possível debater e discorrer sobre a cultura acadêmica e a sua formação, sob um olhar mais voltado para a escola básica. Sobre a formação dos licenciados da FFCL, aboliu-se o esquema 3 + 1 (três anos de disciplinas consideradas técnicas e um ano de disciplinas didáticas, mais voltadas para a formação do licenciado). A nova faculdade adotou o esquema 2 + 2:

O sistema adotado foi o de 4 e 4 da reforma Sousa Campos. Logo situado na exata concepção que expressamos sob a forma de 4#4, de que o bacharelado não é idêntico à licenciatura. Para tanto, cada curso foi dividido em dois ciclos de duas séries (2+2), sendo o

primeiro ciclo (2...) comum a todos os estudantes matriculados - porquanto o que é básico para o futuro pesquisador há de sê-lo também para o futuro professor do ensino médio - e o segundo subdividido em setores distintos de bacharelato (2...) e de licenciatura (2...). Separado o bacharelato (a) da licenciatura (b), pôde-se com facilidade restringir o âmbito dos estudos em cada setor e, em consequência, atingir um grau incomparavelmente maior de autenticidade na formação profissional. (CHAGAS, 1961, p. 66).

Esse esquema apresentado, e adotado pela nova faculdade, por Valnir Chagas (1921-2006) só aprofundou ainda mais a divisão entre o bacharelado e a licenciatura (CHAVES, 2014).

A diferença de um esquema de formação para o outro, foi que, haviam disciplinas comuns para todos os discentes, após o segundo ano, cada aluno optava entre o bacharelado e a licenciatura. As disciplinas pedagógicas só iriam aparecer no último ano de formação do licenciado, seja ele em Pedagogia ou nas outras graduações. Era praticamente um teste para diagnosticar quem realmente queria ser professor. Ou seja: as disciplinas de conteúdo e prática pedagógica já estavam sendo desvalorizadas na recente FFCL. Mudar de um esquema não trouxe grandes transformações para a graduação em Pedagogia. A valorização do bacharelado em detrimento das licenciaturas só ficou mais reforçada na formação (GHIRALDELLI Jr, 2015).

Nos primórdios da FFCL, a criação dessa instituição também daria surgimento a outra instituição de formação para a prática: o Colégio de Aplicação da Universidade do Ceará. Como a formação universitária eram em quatro anos, no último ano os discentes que optaram pela docência, iriam para o estágio nesse colégio. Os alunos seriam preparados no Colégio de Aplicação para praticarem tudo que aprenderam na universidade. Esse contato com a prática seria mediado por esse colégio, sendo assim, os futuros graduandos de todas as licenciaturas poderiam executar bem o seu papel nas escolas de Fortaleza (CHAVES, 2014).

Entretanto, o Colégio de Aplicação não desempenharia somente essa função da relação teoria e prática na formação, teria outra incumbência:

A Faculdade manterá um Colégio de Experimentação e Demonstração, com o fim de promover investigações quanto a currículos, sistema de organização e métodos de ensino, no setor de educação de nível médio e propiciar um centro de observação e

demonstração para os candidatos à licenciatura que devam submeter-se, ao estágio do curso previsto no art. 81 deste Regimento. (17 – REGIMENTO apud FERNANDES. 2014, p. 70).

Esse colégio de aplicação também contribuiria para as pesquisas nas diversas áreas da Educação. Muito importante poder ter um local para as pesquisas e comprovar na prática muitas teorias educativas, principalmente da época. Além de colaborar nos estágios, o avanço das pesquisas e publicações na área da Educação, a ideia dessa escola da universidade foi excelente. Infelizmente, ficou no mundo das ideias e nas intenções o Colégio de Aplicação da FFCL. Valnir Chagas renomeia o Colégio de Aplicação para Colégio de Experimentação e Demonstração, como está na citação (CHAVES, 2014).

A UFC não tem esse colégio proposto por Valnir Chagas, o que existe é o Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC), que é associado ao Centro de Ciências Agrárias da UFC.

Apresento agora o primeiro currículo do Curso de Pedagogia da FFCL:

**Geografia, História, Psicologia, Sociologia, Economia, Antropologia, Fundamentos da Educação, Pesquisa, Biologia (Fisiologia), Filosofia da Educação, História da Educação,** Administração Escolar, Estatística, Didática e Planejamento, Níveis de Ensino, Orientação Educacional, Educação Comparada, Ensino Normal, Higiene Escolar, Educação Brasileira, Estágio e Educação Especial. (FERNANDES, 2014, p. 86). (Grifo da autora).

As disciplinas em comum eram para o curso de Pedagogia como para as outras licenciaturas, denominado de currículo mínimo. Como redigi anteriormente, o esquema adotado pela faculdade foi o de 2 + 2. Dessa forma, todos os licenciados tinham que cursar dois anos as mesmas disciplinas. Os outros dois anos esses discentes poderiam escolher entre o bacharelado ou a licenciatura. Quem optasse pelo bacharelado, após os dois primeiros anos irá cursar as seguintes disciplinas; Administração Escolar, Orientação Educacional e Estatística. Para quem optasse pela licenciatura, como é o caso dos pedagogos, deveria cursar essas disciplinas após dois

anos: Didática e Planejamento, Níveis de Ensino, Ensino Normal e Estágio (CHAVES, 2014).

O curso de Pedagogia se integra ao Departamento de Educação. Era um departamento dentro da FFCL, como as outras licenciaturas também estavam. O Departamento de Educação era dividido dessa forma: Teoria e Fundamentos, Métodos e Técnicas, Organização e Administração Escolar e Orientação e Educação de Excepcionais (FERNANDES, 2014).

Esse departamento existiu até o ano de 1968, que após a Reforma Universitária no período do Regime Político conhecido como Ditadura Militar, resolve acabar com a FFCL e criar a Faculdade de Educação (FE). Sai o Departamento de Educação e ergue-se a FE. Nessa época não existia o PPC ou alguma proposta pedagógica para o curso de Pedagogia. Com a mudança de departamento para faculdade é que iniciam os primeiros debates sobre essa proposta para o curso. O profissional formado era generalista e teórico (FERNANDES, 2014).

Ficou evidente que a formação se distanciava daquilo que era proposto: entregar para a sociedade e para as escolas cearenses, um profissional preparado para saber atuar na sala de aula com os problemas do cotidiano escolar. A formação era mais para um universitário culto e para a pesquisa na teoria pedagógica. Fugia daquilo que a própria instituição universitária preconizava: um olhar mais voltado para o regional e o local, a partir da docência.

As contradições da função da universidade, da sua opção pelo regional como fonte de pesquisas e da formação dos futuros professores cearenses eram visíveis e suas consequências também deviam ser complexas.

Ao entrar no período político ditatorial brasileiro e com a reforma universitária, o perfil do/da profissional em Pedagogia é modificado. Mudou-se a formação, as perspectivas em relação à identidade e a formação em Pedagogia. Nesse caso, o curso tinha que se adaptar ao que estaria por vir. Até 1968 o perfil da formação em Pedagogia era o seguinte:

[...] era tipicamente do educador-generalista com predominância na formação psicológica de linhas behavioristas ou cognitivistas e que deveria atuar nas escolas de curso normal ou no curso secundário, como professor, ou como administrador de escolas. Embora constasse no currículo disciplinas da área de Administração Escolar e Orientação Escolar, elas não tinham a conotação de formação de “especialistas”, sendo inclusive dadas no bojo de uma formação generalista. (FERNANDES, 2014, p. 100).

A formação em Pedagogia da FACED estava voltada para o profissional que pensa e escreve sobre a teoria pedagógica. Mesmo sendo formado para atuar na sala de aula, essa não era o principal foco daquela graduação, na referida época. Teoria e prática se distanciavam na FFCL, ficando a teoria no início da formação em Pedagogia e a prática nos anos finais. Até o presente contexto, parece que prevalece essa tradição de formar mais um pensador em Pedagogia do que para a docência. Essa problemática de dissociar o teórico do prático surge na formação com o esquema 3 + 1. Um profissional que está preparado para discutir as diversas abordagens pedagógicas, pedagogo generalista, acaba perdendo a sua identidade; problema este que perdura até os dias atuais.

Com a Reforma Universitária de 1968 do período militar, a FACED irá, também, modificar a sua estrutura curricular, para se adaptar à nova realidade. Assim sendo, o curso de Pedagogia, que formava generalistas, agora irá formar o especialista em educação.

Conforme Fernandes (2014, p.102): “Em 1969, o curso de Pedagogia se desliga da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e começa a ser coordenado pela Faculdade de Educação.”

Essa mudança, citada anteriormente, constava no regimento da universidade, que sinalizava à formação dessa graduação:

Art. 1º - O curso de Graduação em Pedagogia, a que corresponderá o diploma de licenciatura, destina – se à formação de professores para as atividades, áreas de estudos, e disciplinas específicas nas escolas de 1º e 2º graus e de administradores, supervisores, orientadores, inspetores e outros especialistas que devam atuar no âmbito de escolas e sistemas escolares. (REGIMENTO GERAL apud FERNANDES, 2014, p.102).

O Regimento alinhava-se às mudanças de ideologia pedagógica da reforma universitária. Para além da formação para a docência, professores de primeiro e segundo graus, a formação em Pedagogia da FAGED também iria conceber uma outra perspectiva de instrução, que seriam: os administradores, supervisores e orientadores educacionais. Essas profissões mais burocráticas eram justamente o que a reforma universitária estava propondo como mudança.

A graduação em Pedagogia formaria para a docência, mas preferencialmente, o/a profissional em educação atuaria na burocracia da instituição escolar. Não era formar o docente no especialista, mas formar o especialista no professor. Dessa forma, a Pedagogia executaria um papel secundário dentro da educação. Não sinalizava que a gestão escolar não fosse importante, mas, essa mudança sinalizava como principal norte o não questionamento do sistema que estava sendo implantando.

É nesse momento histórico que a educação experimentaria a conhecida tendência pedagógica tecnicista. Essa tendência se apresenta com os seguintes conceitos: racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 2013).

O tecnicismo é o saber fazer, o saber executar algo e não questionar o que está se fazendo. Nessa perspectiva, o professor e o aluno são coadjuvantes, o mais importante é aprender uma técnica para uma determinada função. Era essa a nova abordagem pedagógica que o curso de Pedagogia iria adotar como formação.

Iniciando esse diálogo, é preciso refletir que ainda existe em muitas faculdades de Educação pelo Brasil a existência de departamentalização. Esse sistema criado na década de 1970, pelo governo militar, cria barreiras, impedindo o diálogo entre os docentes, pois ao existirem os departamentos, cada docente trata os assuntos internamente. Pode parecer algo sem muita importância. No entanto, com o retorno da democracia e as mudanças nos cursos de Pedagogia, esses departamentos continuaram a ter a mesma sistemática de enviar as suas disciplinas e comporem o currículo da graduação. Foi justamente nessa situação que nasceu a conhecida grade

curricular: as disciplinas a serem ministradas encontram – se separadas (VEIGA, 2012).

Como não há um diálogo entre os departamentos, o currículo vai sendo composto pelas disciplinas que em algum momento não se encontram, não dialogam e fazem com que essa formação docente se torne mais evidente no discurso do senso comum: “na teoria uma coisa, na prática outra”. Por que muitos graduandos, ou mesmo os graduados ainda pensam dessa forma? Por que o currículo ainda é praticado de uma forma separada a teoria da prática?

A FAGED teve que se modificar burocraticamente para poder se readaptar as mudanças da reforma universitária em curso, não ficando somente restrita à questão curricular. A reforma de 1968 trouxe inúmeras mudanças para o interior da instituição educativa, tais como:

O currículo passou a ser concebido por base de “disciplinas” e passou – se a ter regime semestral no lugar de anual; foi instituída a autonomia dos departamentos, introduzido os “sistemas de créditos” e a formação dos especialistas em educação. (FERNANDES, 2014, p.114).

Todas essas mudanças – vestibular, criação dos departamentos, disciplinas por créditos e os semestres – são frutos dessa reforma nas universidades. O interessante é que mesmo no século XXI, a FAGED ainda se mantém com os departamentos que foi implantada no final da década de 1960. Essa estrutura não foi desarticulada ou rompida, mesmo com a volta da democracia. A exceção do vestibular, substituído pelo ENEM – SISU, modificações curriculares do regime democrático.

Em 1970 é adotado um novo currículo do curso de Pedagogia da UFC (FERNANDES, 2014).

Nesse novo currículo, a formação é voltada para formar os especialistas: administrador, supervisor, orientador educacional. Em 1973, a UFC se reúne e reestrutura-se: o conselho departamental foi extinto. O que acontece com a FAGED? Retorna a ser departamento de Educação e vai ser vinculada ao Centro de Estudos Sociais e Aplicados (CESA). No primeiro



semestre do ano de 1976 foi criada a Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da FAGED, sendo implantada o Mestrado em Educação no ano seguinte.

A formação do especialista em Educação foi sendo implantada aos poucos. Os professores das disciplinas de Administração Escolar, Supervisão e Orientação Educacional da FAGED, resistiram muito a essa mudança de paradigma pedagógico formativo. Um problema detectado na época foi a falta de professores que tivessem qualificações e segurança para ministrar as aulas nessa nova formação técnico burocrática. Muitos não tinham embasamento teórico prático para poderem lecionar e formar como exigia a lei. Essas novas especialidades, ou habilitações, surgiram na reforma universitária; porém, ganharam força e chegaram nas escolas através de outra Lei: a 5.692/71, também conhecido como reforma do 1º e 2º graus. Essa mudança vertical se inicia na universidade e finaliza nas escolas.

A primeira habilitação dos futuros especialistas, graduados em Pedagogia, foi a Administração Escolar, seguida da Orientação Educacional e por última a Supervisão Educacional. O profissional em Pedagogia era isolado de uma formação numa concepção docente e ocuparia um cargo burocrático na gestão escolar. Repetindo: formar o especialista no professor!

Isto posto, passarei agora para a década seguinte, de 1980, sobre o curso de Pedagogia da FAGED. Os primeiros anos da referida década foram muitos conflitantes e geraram inúmeros debates internos sobre o caminhar do departamento de Educação no CESA e na própria universidade. Em 1984, outra mudança institucional: com o desaparecimento do CESA, o departamento de Educação retorna com a estrutura da Faculdade de Educação (FERNANDES, 2014).

Se fazia necessário dentro do contexto histórico que o departamento voltasse a ser faculdade. O momento era de extrema agitação política e cultural. Até 1985, o país ainda estava sob o domínio do governo militar, apesar de a partir de 1979, os militares iniciaram o que ficou conhecido como “transição democrática”.

Mesmo durante essa “transição democrática”, não se tinha a liberdade de expressão e vários problemas surgiram após as políticas de educação de o regime militar fracassar. Tanto a formação dos licenciados, principalmente, em Pedagogia, como a Reforma dos Ensinos de 1º e 2º Graus, não obtiveram sucesso e ainda estavam presentes nos currículos das graduações nas universidades. Esses conflitos são compreensíveis devido o país que estava em uma ebulição política, formativa, econômica e filosófica que não dialogavam com os problemas sociais que só aumentavam. E a FACED sempre foi um local de discussões calorosas, mas que sempre prezou pelo ambiente democrático e participativo.

Um exemplo dessa mudança democrática foi que no segundo semestre de 1987, durante a escolha da diretoria, foi efetuada uma consulta pública aos discentes, docentes e técnicos administrativos. Esse gesto demonstra que todos esses atores sociais que compunham a faculdade precisam se expressar diretamente na escolha da nova direção. A democracia precisa ser vivenciada e compreendida dentro da academia, e essa instituição deu o primeiro passo nesse sentido. Após esse fato, o corpo docente percebeu que precisava melhorar as suas práticas pedagógicas para poderem reformularem o curso de Pedagogia. As discussões sobre a educação brasileira já se iniciaram no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 (FERNANDES, 2014).

Na FACED, essa discussão se iniciou no ano de 1981 após o Seminário Educação e Debate. Em 1983 os docentes da Pedagogia se reúnem para debater sobre o Processo de Reformulação Curricular, tendo como base os documentos brasileiros (FERNANDES, 2014).

Em 1985 foram aplicados questionários com discentes e docentes para tentar compreender quais eram os problemas mais graves da formação em Pedagogia e qual era o perfil do/da profissional que era formado/a por essa instituição. Após a coleta dos resultados, foi realizado um seminário para expor os desfechos e iniciar o desenvolvimento de uma proposta de reformulação curricular para o curso de Pedagogia da FACED. Quem colaborou com essa discussão de reformulação curricular foram os professores: Jamil Cury e Miguel Arroyo (FERNANDES, 2014).

Em 1986 foi redigido um preâmbulo da concepção de currículo. E o que constava nesse preâmbulo? Fernandes (2014, p.151), diz que:

[...] a fundamentação e os objetivos que deveriam servir de base aos debates verificados em todos os colegiados, tais como: coordenação de curso, unidades curriculares, departamentos, assembléias, grupos de estudo e centro acadêmico. Em todos esses níveis de discussão estavam presentes alunos e professores.

O documento começava a se delinear sem perder de vista o aspecto democrático do debate, destinando-se a todos os atores sociais da instituição que participaram, debateram e sugeriram mudanças para o que consideravam, na época, as melhores propostas curriculares para o curso de Pedagogia. Após essa etapa, foi preciso pensar sobre como seria criada uma organização por áreas de conhecimento e como cada uma dessas áreas deveriam cooperar para a formação do pedagogo baseado no seu fundamento. Todo esse trabalho resultou no documento de propostas curriculares para uma nova realidade do curso de Pedagogia.

As habilitações permaneceram, mas não aquelas voltadas para a formação do especialista em Educação, e sim, habilitações que aprofundavam o conhecimento em Pedagogia nas áreas mais carentes da educação local, regional e nacional. Esse novo currículo foi adotado no segundo semestre do ano de 1987, tendo sido aprovado em todas as instâncias deliberativas da faculdade, universidade e o Conselho Federal de Educação. Nascia o primeiro Projeto Pedagógico da FAGED.

Esse processo foi conflitante, doloroso e complexo. Não tinha como não sair com alguns sentimentos de perda por parte de alguns docentes que ajudaram na sua composição. Contudo, o coletivo democrático venceu essa etapa e demonstrou que a democracia estava sendo implantada nos processos decisivos da faculdade. No mesmo ano de 1987, aos poucos, o projeto pedagógico aprovado foi sendo implantado gradativamente, delimitando o curso em quatro semestres. O novo projeto pedagógico foi sendo avaliado durante a sua implantação e a primeira escolha foi pela escola pública e gratuita (FERNANDES, 2014).

E como seria a formação do pedagogo com essa mudança no projeto pedagógico?

[...] deverá superar a fragmentação do pensar, ser e fazer na educação e a hierarquização do trabalho pedagógico, atuando basicamente, como docente nas áreas de pré-escolar, séries iniciais do primeiro grau, curso pedagógico de 2º grau, educação de adultos e educação especial. (DOCUMENTO DE PROPSOTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC apud FERNANDES, 2014, p.3).

O novo currículo do curso de Pedagogia que foi implantado tinha essa linha de pensamento para a sua formação. Se o pensar, o ser e o fazer foram divididos, precisaram ser resgatados para recompor a identidade docente da Pedagogia. Se na década de 1970 era o especialista no professor, agora era o docente se reencontrando com o seu ser na educação, pois à docência é o sustentáculo de toda a educação.

Fica claro que o perfil profissional em Pedagogia continua amplo: docente na pré-escola, nas séries iniciais, a formação pedagógica no segundo grau, educação de adultos (atualmente conhecida como EJA) e Educação Especial. A formação não visava mais o especialista tecnicista burocrático da administração, orientação e supervisão educacional. Continuaram a ter essas habilitações técnicas. Explicarei mais adiante o que ocorreram com essas habilitações. No entanto o foco voltou-se para a sala de aula e suas problemáticas.

A teoria e a prática também estavam presentes nessa proposta curricular, mas continuava da mesma forma que no período militar: teoria no início e prática no final da graduação. Sobre essa questão temos a seguinte informação: “Podemos concluir que houve uma mudança na perspectiva do curso, principalmente em nível teórico levando a algumas experiências novas da prática” (FERNANDES, 2014, p. 172).

Aquela perspectiva generalista do pedagogo teórico acabou. Essa mudança veio para poder ampliar o horizonte da formação visando preparar esse docente para uma realidade aonde precisa de segurança teórica para poder aplicar no cotidiano do espaço escolar. Muitos professores precisaram continuar a pós-graduação devido a cobrança de alunos pela falta de

fundamento teórico nas suas concepções políticas ou pelo excesso de aulas tradicionais.

E por qual motivo isso aconteceu na FAGED? “O grande vazio teórico do curso de Pedagogia iniciou-se no fim da década de 1970 e desembocou na década de 1980” (FERNANDES, 2014, p.173).

A Pedagogia da UFC durante a década de 1980 e antes dessa reformulação no seu projeto pedagógico, era muito carente de uma teoria pedagógica. Como o curso tinha uma abordagem tecnicista da educação, esvaziou a teoria para somente preparar o burocrata da educação. Ocorreu essa reflexão dentro da graduação e as mudanças foram inevitáveis. Mas, ocorreram resistências por parte de alguns docentes que não tinham se adaptado a um novo docente que surgia: o professor globalista ou crítico (FERNANDES, 2014).

Depois desse momento turbulento, porém muito produtivo, a FAGED entra nos anos de 1990. Ocorrem dois fatos importantes na história dessa instituição: a criação do curso noturno e o fim das habilitações dos especialistas. Em 1990 foi enviada uma proposta de criação do curso noturno de Pedagogia. Os maiores beneficiados por essa criação seriam os trabalhadores, que laboravam de dia e tinham a oportunidade de cursar uma graduação à noite. Gerou-se um debate sobre a criação desse curso noturno após a implantação da nova proposta curricular de 1987. As principais indagações para essa criação foram as seguintes: a democratização do ensino, tendo em vista que a universidade ficava fechada no período noturno; a qualidade do ensino e os aspectos legais (VIEIRA, 1990).

Após essas reflexões iniciais no documento, aparece a ideia inicial de formação em Pedagogia durante o curso noturno. Conforme a Proposta Curricular do Ensino Noturno (1990), este seria o perfil do pedagogo a ser formado

[...] um educador que compreenda a sociedade e a educação brasileira, sobretudo a escola pública, realidade concreta inserida num contexto histórico e social específico. E ainda um educador capaz de participar efetivamente do processo de criação de uma escola brasileira democrática, que responda aos interesses da maioria da população. Nessa ótica, o pedagogo necessita ser, um

educador. (FUNDAMENTOS DA PROPOSTA CURRICULAR apud FERNANDES, 1991, p.42).

Essa perspectiva formativa em Pedagogia necessitava de um profissional comprometido com a educação do seu país, compreendendo o contexto histórico e social. A formação era voltada exclusivamente para a escola pública, tendo sua formação como uma garantia democrática. Esse profissional da educação nascia educador. Provavelmente devido ao amplo leque de espaços educativos que a Pedagogia proporciona no seu campo de atuação. Foi uma visão de futuro e de oportunidade que surgiu com a criação desse curso noturno.

O documento continua apresentando as questões de fundamentação teórica metodológica, objetivos do curso, organização e estrutura. Sobre a estrutura da época, a FAGED tinha: oito salas de aula, uma biblioteca, departamentos e coordenações para funcionarem no respectivo horário. Em relação aos docentes, poucos se disponibilizaram a lecionar a noite, os técnicos administrativos se ofereceram em colaborar para trabalharem à noite. Os futuros discentes eram: alunos de escolas públicas do antigo segundo grau e trabalhadores do setor terciário (PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO NOTURNO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 1990).

No tocante ao currículo, a graduação tinha um currículo básico de 200 créditos, sendo cursado, no mínimo em seis e no máximo em nove anos, devido ser um curso noturno destinado para discentes que trabalhavam durante o dia, permitindo dessa forma a conclusão do curso no período citado. As disciplinas foram divididas da seguinte maneira:

1. Disciplinas do ciclo básico ou 1º ciclo;
2. Disciplinas do ciclo profissional, estas subdivididas em:
  - a) disciplinas obrigatórias, comum a todos os alunos;
  - b) disciplinas optativas do núcleo de aprofundamento que visam ao pedagogo aprofundar – se na docência de clientela específicas (adultos, pré-escolar, educação especial);
  - c) disciplinas optativas complementares que visam o enriquecimento da formação (PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO NOTURNO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 1990, p. 11-12).

As disciplinas estavam conectadas. Havia um núcleo inicial para todos os discentes cursarem. Após esse núcleo, as disciplinas iam se

dividindo de acordo com a área de aprofundamento que o aluno optasse e finalizando, as disciplinas optativas que reforçavam a segurança teórica e prática desse discente. A articulação existia para que essa formação, longa ao meu ver, se adequasse a uma realidade de um aluno trabalhador, sem deixar ou esquecer da qualidade da formação. Era uma formação mais sólida e bem objetiva, essa proposta era praticamente igual a realizada em 1987, só foi adaptada a uma outra realidade educativa. O mais importante é que tínhamos um ciclo profissional no qual o pedagogo saia com um arcabouço teórico de uma área cursada pelo mesmo.

Cada semestre tinha quinze semanas para serem cursadas. As aulas iniciavam as 18h30 min e terminavam as 22horas (PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO NOTURNO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 1990).

Dependendo dos créditos cursados pelos discentes, as sextas-feiras eram para estudo na faculdade. No dia 11 de dezembro de 1990, após ser aprovado no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFC, a pró-reitora de graduação Joseneide Franklin Cavalcante, encaminhou o parecer favorável à proposta curricular do curso noturno da FACED para apreciação da reitoria. No dia 18 de dezembro de 1990, sai a Resolução Nº 26 do CEPE, aprovando a estrutura curricular da Pedagogia noturna, sendo aprovada pelo reitor Raimundo Hélio Leite.

Após essa breve apresentação sobre a criação do curso noturno da Pedagogia, ainda preciso terminar um assunto polêmico que ainda estava gerando discussão e debates na FACED: a formação do especialista. Mesmo com todas as mudanças iniciadas na década de 1980, essa formação continuava gerando discussões. O corpo discente e docente concluiu que a docência era a essência dessa graduação e não o especialista em Educação. Durante um encontro na FACED, entre os dias 10 e 11 de maio de 1990, o Departamento de Teoria e Prática redigiu um documento intitulado “Repensando as Habilitações”. Era justamente esse departamento o responsável em oferecer essas disciplinas das habilitações para as especialidades. O departamento pedia a extinção dessas habilitações imediatamente (FERNANDES, 2014).

O documento foi aprovado, porém, outros encontros foram feitos para aprofundar o debate, puxado principalmente pelo Centro Acadêmico Paulo Freire (CAPF). Após várias reuniões, surgiram três propostas:

1. Extinção das habilitações educacionais, assegurando o direito somente aqueles alunos que já estão cursando as habilitações (Proposta do Departamento de Teoria e Prática);
2. Extinção imediata das habilitações educacionais, resguardando o direito de cursá-las aqueles alunos regidos pelo currículo antigo (proposta apresentada pela prof.<sup>a</sup> Laura Maria de Sousa Vieira e referendada pela representação estudantil);
3. Transformação da formação dos especialistas em educação para nível de pós-graduação (proposta da prof.<sup>a</sup> Maria Luísa Barbosa Chaves). (FERNANDES,2014, p. 182).

Venceu a proposta de número 1. Mesmo sendo questionada a legalidade dessa proposta, os estudantes exigiram que quem já tivesse cursando o currículo antigo, continuasse sendo oferecida as disciplinas para os especialistas da Educação. Outra votação foi feita e venceu a extinção das habilitações para formar o especialista em educação. Os alunos do currículo antigo só tinham até três anos para cursarem essas disciplinas.

No ano de 2006 é que a FACED iria modificar o seu projeto pedagógico, até então, ele tinha perdurado de 1987 até esse ano citado. As áreas de aprofundamento desapareceram e deram lugar a formação mais ampla, devido aos novos espaços que o curso de Pedagogia tinha conquistado. Com as DCNCP em 2006 exigindo a mudança no PPC, em 2007 ocorreu durante o ano a discussão e a finalização do Projeto Pedagógico do século XXI.

Após esse breve resumo histórico sobre a formação do curso de Pedagogia, no próximo subcapítulo irei dialogar sobre a construção do PPC e a estrutura curricular do mesmo.

## **5.2 O Projeto Pedagógico do Curso: significado e fundamentos**

Esse tópico tem como eixo principal de analisar o Projeto Pedagógico (PP), conhecido atualmente como Plano Pedagógico de Curso (PPC). Quero salientar que, até bem pouco tempo não se usava a



nomenclatura PPC e sim Projeto Político Pedagógico (PPP) ou Projeto Pedagógico (PP), tanto para a escola básica quanto para a universidade. Optei por utilizar a terminologia Projeto Pedagógico para evitar confusões de interpretação durante a leitura dessa Tese. Esse documento é o centro de toda a graduação. No entanto, para que se efetive uma formação no qual tudo o que foi debatido e pensando, é preciso se compreender como é elaborado um PP, quais atores sociais que participaram da elaboração e quais são as etapas.

No momento em que a comunidade escolar/acadêmica, também conhecida como os principais atores sociais, se reúne para redigir esse documento legal, também estava presente um outro fator significativo: o currículo. Irei aprofundar sobre o componente curricular e suas peculiaridades no final desse subcapítulo. Tendo como bases essas duas premissas, tento aqui apresentar o como deve ser pensado/criado, redigido e que leve a uma práxis pedagógica um PPC dentro das suas partes interconectadas.

### O que significa projeto?

O projeto é uma antecipação, uma vez que o prefixo *pro* significa antes. A palavra vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa “lançar para adiante”. Assim, significa “dirigir – se para o futuro”, “lançar – se na direção do possível”. Relaciona – se com um tempo a vir, com o futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia. Neste caso, é o futuro que deve orientar e conduzir nossa ação presente. (VEIGA, 2012, p. 15). (Grifo do autora).

O projeto antevê mudanças importantes para o futuro em relação ao curso de graduação, no caso dessa Tese a graduação em Pedagogia. Não é simplesmente um planejar rotineiro. Se faz necessário uma análise do decorrer de todo um período para que se possa, no futuro, corrigir algumas distorções. Encontrar esse futuro, como está subentendido na citação, é refletir no presente tendo como base as experiências exitosas ou não do passado. Essa avaliação do PP precisa ser discutida e debatida entre os atores sociais que compõem a instituição escolar: gestão, professores,

técnicos escolares, prestadores de serviço e o corpo discente. No caso da escola, são incluídos os pais dos alunos.

Quando há alguma mudança nesse documento, essa alteração irá ocasionar profundas transformações, como por exemplo, no perfil do profissional que a faculdade/universidade irá entregar a sociedade, no caso escolar o perfil do aluno. Não é somente modificar um documento, é alterar uma intencionalidade pedagógica (VEIGA, 2012).

Partido de concepções filosóficas, sociológicas, pedagógicas e educativas, o PP precisa ser refletido ou repensado. Se faz necessário que haja uma harmonia entre as partes citadas anteriormente para que se possa construir um documento que dialogue com a interpretação de mundo que está ocorrendo naquele momento histórico. E todos esses aspectos tem que estarem intrinsicamente ligados à formação docente! É um processo formativo no qual inclui um trabalho voltado para os direitos e deveres de cada cidadão, a formação do profissional, no caso do curso de Pedagogia, e a sua evolução individual.

Também se faz significativo destacar que o projeto pedagógico tem como base fundamental as leis educacionais do país e da instituição do qual faz parte. Não pode se dissociar uma parte da outra. Historicamente, como surgiu o debate sobre criar esse documento?

Na década de 1980, o Brasil vivia o movimento de democratização, após um longo período de ditadura. Na concepção da Constituição de 1988, o Fórum Nacional em Defesa da *Escola* Pública foi um dos grandes agentes pela “gestão democrática do ensino público”. Nessa época, iniciaram-se as produções teóricas e as pesquisas sobre o Projeto Pedagógico, tanto por estudiosos brasileiros como por franceses e portugueses que refletiam as mudanças políticas em seus países. (CEDAC/PPP, 2016, p. 8).

Durante a década de 1980, com a “transição democrática”, iniciam-se as discussões acerca da democracia no país em todas as instâncias. Os espaços foram sendo ocupados pelos setores da sociedade e claro, a educação não poderia deixar de participar desse momento. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o fórum citado anteriormente debate sobre a gestão igualitária dentro da instituição escolar pública. A

partir de então, surgem as primeiras pesquisas sobre o PP, despertando um interesse em uma possível articulação dentro da escola com a participação da comunidade escolar.

Somente na década seguinte, nos anos de 1990, foi que com a implantação do termo gestão democrática na LBD 9.394/96, essa discussão foi ampliada e se tornou um ponto fundamental:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 2014, p. 14).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 determina a participação dos profissionais da educação na elaboração do texto do PP, porém na realidade, toda a comunidade escolar/universitária pode contribuir durante o processo de debate e implantação do mesmo. Esse processo democrático se iniciou na década de 1980, foi escrito na forma da Lei na década de 1990 e continua até a atualidade perpassando todas as instituições escolares. Toda e qualquer escola ou graduação universitária precisa ter o seu PPC/PPP. É um documento muito importante para que a educação possa vir a ser efetivada numa perspectiva macro e que as instituições escolares possam formar de acordo com o que é exigido pela legislação educativa.

Como todo projeto, o PP tem fases de implementação. Essas fases nascem de um trabalho coletivo, um caminho a ser percorrido, de um debate até chegar na realidade prática. São procedimentos e conceitos que vão sendo absorvidos e passam por muitas reflexões até se chegar em um denominador comum, visando um planejamento de elaboração desse documento. Esse ofício exige dedicação dos atores envolvidos. Há objetivos, prioridades, princípios e abordagens voltadas para a realidade do cotidiano de cada intuição que está elaborando o seu PP. Durante esse desenvolvimento, a participação coletiva se faz necessária, principalmente dos docentes, funcionários públicos ou terceirizados, discentes e os outros atores sociais que compõem a comunidade escolar (BAHIA, 2014).

Agora, irei suscitar algumas análises acerca do debate e de algumas dimensões que o PP precisa estar nesse documento. São reflexões de cunho filosóficas e sociológicas, que estão dentro da universidade e nos cursos de graduação, especificamente o de Pedagogia. Essas reflexões são pertinentes para uma visão global do projeto pedagógico e como o mesmo poderá atender as necessidades acadêmicas e da sociedade em geral.

O PP não deve ser uma “carta de intenções” no qual não é perceptível os avanços no cotidiano escolar/acadêmico. Está contido neste documento todo um processo pedagógico que precisa ser vivenciado, posto em prática e refletido a luz dos pares, dentre as quais destaco as seguintes: perceber as relações professor-aluno, entre os pares, uma crítica construtiva à prática pedagógica, as mudanças que ocorrem na cidade e no país, entre muitas outras situações.

Para além de todos esses aspectos, o PP é um documento formativo. Toda a formação de um estudante está contida nesse plano. A leitura do mesmo não pode ser superficial, nem deixada em segundo plano. Todos os componentes do corpo da instituição escolar/universitária precisam ter contato e refletir sobre o seu papel na participação e efetivação desse projeto pedagógico. Se a garantia de que o trabalho em conjunto em prol de que tem-se como compromisso de uma aplicabilidade do que está descrito no plano, o salto qualitativo durante toda a formação do discente poderá ser bem excepcional.

Os participantes que contribuíram para a elaboração do plano, é necessário que os mesmos atuem de forma respeitosa, coerente, compromissada, com responsabilidade, e que a intencionalidade seja a mais pedagógica possível. Dessa forma, irão se aproximar mais dos alunos fazendo com que a relação docente-discente e ensino-aprendizagem possam melhorar para que as mudanças que serão propostas possam ter um significado maior em relação ao conteúdo que está sendo ministrado, em relação as mudanças sobre o aprendizado dos estudantes e uma atualização dos processos formativos e tecnológicos nos quais a sociedade está inserida, dentro daquele contexto histórico.

Esse documento não pode ficar esquecido em uma gaveta na diretoria ou na coordenação da escola/universidade. Assim como a legislação educacional tem uma função social, o PP também tem objetivo a ser alcançado. Uma sugestão seria a gestão/direção fizessem avaliações sobre esse documento e lembrar aos que participaram e não participaram, que a reflexão sobre o documento precisa ser efetivada.

Destaquei esses aspectos anteriormente para poder refletir sobre o debate da importância política, reflexão sobre o PP dos assuntos relativos sob o efeito da educação, a formação do educando, a epistemologia, as perspectivas metodológicas dentre outros assuntos significativos a essa temática. E como se aplicaria o PP?

- A proposta do que quer ajudar a alcançar como resultado social e de como quer ser (e precisa ser) para isso;
- A avaliação de até que ponto está contribuindo para o que quer alcançar e de até que ponto age como propôs em seu ideal;
- A proposta de ações, comportamentos e atitudes [...] para um determinado período de tempo, a fim de tornar – se mais parecida com o ideal que escolheu. (GANDIN, D.; GANDIN, L.C., 1999, p. 18).

Temos os seguintes aspectos: um ideal a ser seguido (visão de ser humano), uma meta a ser alcançada (objetivos), como se atingir essa meta (metodologia), uma avaliação mais qualitativa (avaliar todo o processo), se o tempo que foi determinado para as propostas sugeridas pelas discussões em torno do Projeto Pedagógico são possíveis de almejar o ideal desejado. Esse pequeno resumo está voltado para a aplicação do documento que foi gerado por semanas ou meses, e que irá acompanhar a instituição por anos. São direcionamentos e questionamentos pertinentes quando se está redigindo este documento legal. Precisa ficar bem claro que é muito importante refletir antes, durante e depois da implantação do PP.

E por que o PP pode ser tornar um documento engavetado ou esquecido? Conforme Veiga (2012, p.18):

A falta de clareza na compreensão da ideia de projeto, o que propicia sua implantação de forma burocrática e fragmentada. O projeto é elaborado e executado apenas para cumprir orientações provenientes do poder central e da legislação.

Se trata de um momento importante para construir ou reconstruir o caminho que optaram por seguir sobre a formação do educando ou do graduando. Não será somente mais reuniões aonde as discussões acaloradas ou as brigas internas deveriam ter destaque. O que deveria prevalecer era o debate adulto e maduro em torno da formação do aluno ou do profissional.

O que ocorre, na maioria dos casos, é que esse documento fica guardado e esquecido e sem ser utilizado pelos personagens que o redigiram. Acaba se tornando uma obrigação e não uma perspectiva formativa. Em relação a graduação em Pedagogia, essa reflexão é importante devido as mudanças na legislação educacional que ocorrem constantemente no país. Para além das leis nacionais, temos as leis estaduais, municipais, pareceres ou decretos. Essa constante mudança está intrinsecamente ligada a um mundo que a partir dos anos dois mil são exigidas novas formas de se ensinar, formar e profissionalizar os universitários.

Nessa perspectiva, mudar os PP é se adaptar ou readaptar a uma realidade que urge com necessidades e novos paradigmas profissionais que se transformam em uma velocidade assustadora. O curso de Pedagogia, numa perspectiva do século XX, tinha uma demanda curricular e um perfil profissional que na época era considerado necessário. Hoje, na atualidade, esse mesmo perfil profissional e essa demanda curricular estão se modificando, assustadoramente, mais rápido. O PP de 2007 da graduação em Pedagogia já está obsoleto e ao longo de uma década precisou ser modificado inúmeras vezes devido a exigências externas e internas, como do MEC, da sociedade e do mercado de trabalho.

Essas mudanças precisam resultar em um trabalho árduo que é a reflexão e ação de mudar os modelos existentes de perfil profissional e tentar melhorar a formação em Pedagogia para uma realidade cada vez mais dinâmica. Essas mudanças se iniciam no Projeto Pedagógico e perpassam toda uma graduação, que no final vai estar diplomando aquele discente que cursou quatro ou cinco anos a graduação de Pedagogia e precisa estar preparado para lidar com uma sala de aula heterogênea, um sistema educativo público ou privado e as exigências do mundo moderno.

Por tais fatos apresentados, se faz importante valorizar o processo de mudança do PP e a reflexão sobre a formação em Pedagogia para não ter um direcionamento pessoal no momento de decisão sobre quem estamos formando e entregando para os espaços escolares e não escolares, a educação formal, não formal e informal. Não é um PP de curso de Pedagogia: “Ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade” (VEIGA, 2012, p. 17).

O PP está conectado a tudo que a citação se referiu! Precisa-se pensar na formação desse profissional de Pedagogia dentro da instituição formadora, que está contida dentro do projeto universitário, que faz parte de um sistema educativo nacional complexo de amplitude nacional e dentro da nossa sociedade, caótica ou não. Pensar no PP é repensar todo o processo formativo do curso de Pedagogia nesse sentido: uma formação profissional, universitária, educativa e social.

E, sobre tudo o que redigi anteriormente, é preciso uma forma de conexão entre esses eixos

- A situação real e a desejada, reduzindo a distância entre o discurso e a prática;
- Os diferentes atos operacionais e administrativos, conceituais e pedagógicos;
- O projeto pedagógico institucional e o projeto acadêmico (curso). (VEIGA, 2012, p. 21-22).

Essas conexões farão com que a elaboração e o planejamento do PP sejam horizontal e tenha um alinhamento com a proposta do curso que está sendo refletida. Um equilíbrio entre as situações da realidade real e concreta com aquilo que idealizamos. Tais diferentes ações dialogam em uma busca contínua com os anseios que está contido no projeto da instituição universitária, que também precisa estar dialogando com o projeto do curso de Pedagogia, por exemplo. Antes de se pensar no perfil profissional dos discentes do curso de Pedagogia, se faz necessário conhecer o projeto da universidade. Não podem haver distorções entre

ambos, um deve auxiliar o outro naquilo que compete a cada curso, seja no macro ou micro da sua formação.

Sobre a relação da universidade com os cursos de graduação e o PPC, Veiga (2012, p.25) reflete sobre essa tríade:

[...] o projeto político pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade. [...].

A dimensão do PPC, como está na citação, é para além do que se imaginava na universidade: é sobre os fazeres, as práticas pedagógicas e as relações de conhecimento no interior dessa instituição. Por isso, esse documento legal é a coluna de sustentação da universidade e de cada curso de graduação. E quais seriam as outras dimensões de um projeto pedagógico?

- a) Integrar ações dispersas de ensino, pesquisa e extensão;
- b) Criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho acadêmico - administrativo;
- c) Desenvolver o sentimento de pertença;
- d) Mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns, definindo o norte das ações a serem desencadeadas;
- e) Fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza efeitos. (VEIGA, 2012, p. 54).

As dimensões apresentadas na citação demonstram o quanto se faz necessário dialogar com todas as partes integrantes da universidade, no caso macro, e nos cursos de graduação, no caso micro. Todas as áreas de pesquisa precisam estar em uma permanente comunicação para que se possa melhorar durante o antes e o durante da implantação do projeto pedagógico. Essa conversa tem que ter um direcionamento para que se possa vislumbrar soluções do cotidiano da universidade e das graduações, no caso em Pedagogia. Nesse caso específico, essas soluções não são somente de ordem pedagógica, há outras demandas institucionais que impedem algumas soluções. Por isso que a autora na citação versa sobre esses momentos acadêmicos e administrativos.



Estar numa graduação e estar integrado ao curso podem ser situações diferentes. Um sentimento de pertença parte daquilo no que acredito e no ambiente de trabalho no qual estou inserido. A graduação em Pedagogia está ligada diretamente à educação formal e aos espaços escolares. Existem um currículo mínimo para ser um graduado em Pedagogia. É somente nesse contexto que existem as práticas pedagógicas? Não! Existem os ambientes não formais e informais de Educação. Contudo, é preciso compreender e ter esse sentimento de que os docentes formam para a educação escolar formal. Preciso estar inserido nesse contexto educativo formativo para poder preparar um PP de acordo com a realidade no qual meu curso forma esse profissional.

Quando a comunidade acadêmica vão definir/redefinir um PP, é preciso que esteja muito claro quais são os objetivos que irão trilhar. É a partir deles que poderão ser traçados novas linhas de práxis pedagógica para melhorar ou modificar tudo aquilo que está no antigo projeto pedagógico e, dessa forma, ter um norte para o futuro na formação em Pedagogia. A partir desse ponto, vão sendo estimuladas as ações nos quais estão ligados intrinsecamente os objetivos. Todas essas dimensões finalizam com uma atividade em comum, aonde os participantes desse processo vão aplicando no cotidiano universitário da graduação esse PP e percebendo as mudanças que dele virão. Por isso: o PP é um documento e projeto institucional!

E quais são os componentes necessários e fundamentais para a elaboração do PPC? Conforme Veiga (2012), um olhar contemporâneo sobre as mudanças no mundo, a função educativa refletida no ambiente social e tecnológico, uma escolha por um paradigma que inclua as pessoas e uma formação mais voltada para a criticidade e alteração do cotidiano desse profissional que será formado tendo como base as reflexões surgidas ao longo do processo de mudança no projeto pedagógico.

Quero colocar um fator extremamente importante para essa discussão: a intencionalidade pedagógica do PP. Ao longo de tal processo de construção é necessário se pensar quem está sendo formado/a, qual profissional a universidade/faculdade está concebendo, devolvendo para a sociedade e para o mercado de trabalho.

Todos esses fatores passam pela intencionalidade pedagógica de formação que irão preparar um/a profissional. E todo esse processo formativo pedagógico está contemplado no projeto pedagógico do curso, pois é nele que a teoria se realiza na prática. No caso do curso de Pedagogia, o graduado ao longo de sua formação acadêmica terá que partir com um conhecimento mínimo profissional para poder atuar nas instituições escolares e nos ambientes nos quais pode atuar: EI, EF1 ou na Gestão Escolar.

Quando se está construindo o Projeto Pedagógico, a reflexão sobre a visão de ser humano e de profissão do curso de Pedagogia é muito importante e necessária. Nesse momento, a relação teoria e prática se mostra como indissolúvel e é capaz de trazer ponderações sobre algumas situações que ocorrem no interior das escolas/faculdades/universidades, para gerar o debate e compreender como melhorar a formação de qualquer graduação. O PP não é um projeto inflexível, fechado e rígido; pelo contrário, ele precisa ser revisitado e reformulado na medida que as mudanças no mundo da educação forem aparecendo de acordo com a realidade das instituições escolares. O PP tem uma peculiaridade clara, adaptável, contextualizada como formar, o saber e com a investigação científica (VEIGA, 2012).

Agora, irei apresentar como se constrói/redige um PP. Quais são as partes integrantes que devem compor esse projeto pedagógico, seja ele na escola ou no curso de graduação, nesse caso seria o de Pedagogia. Há muitos formatos de PP, não há um padrão para o mesmo. Tentarei apresentar um mais condizente com a realidade da faculdade. Essa parte é mais conhecida como um roteiro recomendado de como se iniciar esse processo pedagógico.

Em alguns PP existem uma apresentação contextualizada historicamente de cada curso ou a instituição expõe os seus princípios, relatos que consideram importantes nesse desenvolvimento do projeto pedagógico e discriminam os participantes que atuaram nas discussões do mesmo. A justificativa versa sobre as mudanças na sociedade brasileira que levaram as transformações na educação, e conseqüentemente, na formação em Pedagogia. Sobre a justificativa:

É a justificativa que contempla o diagnóstico e a análise da educação, cujas informações possibilitam desenvolver [...] espaço de democratização do saber e da formação do cidadão engajado na sua história. (BAHIA, 2014, p.2-3).

Após essa introdução, teremos os objetivos a serem alcançados. É uma parte muito importante que merece uma reflexão. Sobre os objetivos, temos a seguinte ponderação:

É preciso atentar para a redação dos objetivos, para que eles expressem, com clareza, o que se quer atingir definindo a função social da educação, as ações pretendidas e tendo como base a LDB. De natureza mais ampla, o/s objetivo/s [...] envolve/m o que de mais importante precisa ser transformado para que se atinja uma situação ideal. (BAHIA, 2014, p.3)

Os objetivos precisam estar de acordo com aquilo que se esperar mudar, transformar, modificar e formar. É preciso que esses propósitos sejam passíveis de serem alcançados, não algo impossível de ser atingido. Esses desígnios são direcionados para a aprendizagens dos alunos, uma formação que contemple uma relação maior e melhor entre a teoria e a prática dos mesmos. Portanto, é imprescindível que na hora da discussão sobre os objetivos, quem participa/participou do projeto pedagógico elejam aquelas metas que sejam as mais necessárias e que possam ser vivenciados durante toda a formação. Tais intenções precisam ser coerentes com a proposta do curso e da universidade. Os objetivos são intentos a serem alcançados!

Para refletir sobre missão, valores e princípios, trago essas indagações: “Por que existiu? (esclarece seu grande propósito, sua missão); o que se quer? (define a sua visão e a sua principal meta); e o que norteia as suas decisões? (Em função dos seus princípios e valores), ou seja, qual é a sua política educativa (PPP, 2016, p. 35).

Esses questionamentos servem para se refletir sobre a visão de ser humano e de mundo que se anseia em formar, é imprescindível estar no texto, principalmente no que diz respeito a fundamentação teórica/pressupostos educativos. Como a instituição escolar/universitária não está isolada em uma bolha, ela está presente em uma comunidade social, tais indagações auxiliam numa visão de transformação dos problemas

sociais, principalmente para os docentes que irão trabalhar em locais conflitantes ou desafiadores.

Antes de adentrar na fundamentação teórica, versarei rapidamente sobre os princípios educativos. Esses princípios precisam estar bem fundamentados na legislação educativa para que sinalizem uma formação condizente com o profissional que a graduação pretende devolver para o campo de trabalho e para a sociedade, no caso específico a graduação em Pedagogia. E sobre quais os princípios educativos fundantes o PPC precisa estar respaldado?

[...] as bases legais, que fundamentam o trabalho da instituição. Tal fundamentação tem de respaldar as concepções de Educação, [...], ensino e aprendizagem e avaliação que embasam o funcionamento dessa entidade.

Também devem indicar os dispositivos legais e normativos que apoiam e determinam a Educação [...], como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Nacionais etc. [...]. (PPP, 2016, p. 36).

A legislação educacional nacional é a base legal para que o projeto pedagógico esteja em harmonia com o que está se trabalhando em termos formativos no país. As mudanças que ocorrem através das leis têm uma aplicabilidade prática, rápida, pois tem um determinado período para que as mudanças na legislação sejam empregadas. O PP precisa ter essa base legal dentro do corpo do texto.

Para além das leis nacionais sobre Educação, as abordagens, as concepções e os conceitos sobre educação também compõem essa parte do texto. Essa percepção sobre educação, ensino, aprendizagem, didática e outras concepções pedagógicas que fazem parte de várias pesquisas e estudos de vários autores nacionais e internacionais que tem como intuito apresentar uma epistemologia sobre a educação. Toda essa abordagem teórica está inserida dentro do texto do projeto pedagógico para poder suscitar reflexões acerca da educação inserido dentro de cada contexto histórico no qual exige uma mudança na formação. A partir desses conceitos, no projeto pedagógico há espaço para a universidade/faculdade discutir novas propostas de princípios educativos, tais como: inclusão,

sustentabilidade, diversidade, educação sexual e gênero entre outras (BAHIA, 2014).

Ainda sobre a fundamentação teórica, também chamada de pressupostos educacionais, tendeu a versar sobre uma gama de assuntos teóricos sobre a visão de mundo, da sociedade e do ser humano como um todo (BAHIA, 2014).

Partindo desses pressupostos que a universidade/faculdade parte para uma reflexão com os seus docentes sobre as suas práticas pedagógicas, os fundamentos que norteiam o projeto pedagógico, sua fundamentação teórica e a relação teoria e prática. Ao longo da formação podem surgir questionamentos de várias naturezas. Dessa forma, resolvi separar três pressupostos essenciais para serem discutidos na elaboração do PPC em Pedagogia.

O primeiro são os pressupostos filosóficos, estes são as suas indagações:

- o que é educação?
- o que é uma instituição escolar?
- que ser humano a comunidade deseja ajudar a formar?
- qual o contexto [...] está inserida?
- que concepção de homem se tem?
- que valores devem ser definidos na sua formação?
- em que medida [...] contribui para a cidadania? (BAHIA, 2014, p.4).

Esses pressupostos filosóficos são essenciais para iniciar a discussão sobre quem formamos, o porquê que formamos e para quem formamos. A educação tem inúmeros conceitos, mas é preciso que se tenha um conceito basilar, dependendo da disciplina, para todos aqueles que estão formando os futuros professores. Se faz necessário também se pensar sobre a instituição escolar que está formando os futuros graduados em Pedagogia, partindo do princípio do que se significa essa instituição para os participantes sociais que atuam nela.

Contextualizar e problematizar o fator educação é algo relevante e está ligado com o ideal de homem que o curso de Pedagogia pensa sobre o mesmo. Os valores da citação são os valores sociais para uma sociedade ser

mais justa; para isso, é preciso contribuir na formação cidadã, feita paralelamente a formação profissional. Esses profissionais precisam ser cidadãos críticos e atuantes dentro da sociedade brasileira. Essa é a contribuição que a universidade/faculdade dará de retorno a sociedade: um profissional crítico, capaz de conhecer, questionar e transformar todo o seu contexto social.

Depois dos pressupostos filosóficos, temos os de ordem epistemológica. Esse também está conectado com o anterior e desempenha função importante dentro e na prática do PPC durante sua implementação. Os questionamentos para a reflexão dos pressupostos de ordem epistemológica são:

- como o estudante aprende?
- que teoria do conhecimento sustenta a proposta curricular?
- o que significa construir o conhecimento no campo da educação?
- qual a concepção de currículo, ensino e aprendizagem e avaliação? (BAHIA, 2014, p.4).

Quando uma instituição escolar, seja a escola ou a universidade, reúne uma equipe a se debruçar sobre a construção de um PPP ou PP, se espera que no mínimo tenham a noção sobre as relações professor-aluno e ensino-aprendizagem. É justamente nesse momento que os pressupostos epistemológicos aparecem. Como docente, precisamos ter uma noção de como o aluno aprende. Se cada aluno aprende de uma forma, precisamos saber como fazer com que todos os alunos saibam fixar o conteúdo ministrado. Após essa primeira reflexão, é significativo que o corpo docente também conheça a teoria, ou as teorias, que estão no currículo. Se a faculdade é de Educação, todas as disciplinas precisam estar conectadas com a realidade educativa, principalmente a educação formal nos espaços escolares. Isso não inviabiliza que se conheça os outros espaços não escolares de atuação do curso de Pedagogia. Mas, a base desse curso é a instituição escola.

Construir o conhecimento no campo educativo significa ampliar o seu horizonte e perceber que existe um universo de possibilidades para essa relação de construção. Muitos conhecimentos são construídos no cotidiano

da faculdade/universidade/escola e muitos professores nem percebem esse feito (TARDIFF; LESSARD, 2011).

Não é somente nas disciplinas de pesquisa ou na pós-graduação que se realizam investigações que desenvolvem novos conhecimentos. Dentro da sala de aula acontece essa construção no seu cotidiano, mesmo que passe despercebida por muitos cientistas da Educação. Construir conhecimento educativo dentro e fora da sala de aula, acontece todos os dias e em todos os momentos. Sobre currículo, ensino e aprendizagem e avaliação: precisa se aprofundar esses elementos dentro da formação do pedagogo.

O ensino-aprendizagem e a avaliação, as suas concepções precisam estar bem claras. Reporta ao que foi dito anteriormente: como se constrói o conhecimento? Partindo de várias concepções, é possível se adaptar à realidade docente no qual trabalha com uma classe heterogênea aonde cada aluno aprende da sua forma. Assim, também, é a avaliação. Para cada situação, um tipo de avaliação. Não se pode ficar preso somente a uma prova, um seminário ou outra técnica de avaliar. É preciso discutir o conceito de avaliação e tentar analisar os alunos de várias formas diferentes. Contudo, toda essa problematização precisa estar dentro do Projeto Pedagógico, ficando claro que é para incluir o estudante dentro dos processos de ensino e aprendizagem e para ampliar a sua formação.

E para finalizar esses pressupostos, temos o didático-pedagógico. Essa é tão ou mais importante quanto os outros dois pressupostos citados anteriormente. Vejamos quais são eles:

- o que é ensinar?
- quais os melhores caminhos para a aprendizagem [...] do estudante?
- como o processo de ensino e aprendizagem favorece o estudante na construção do conhecimento? (BAHIA, 2014, p.5).

O que é ensinar para o docente? Como se ensina um determinado conteúdo? Ensinar para uma sala é igual para a outra? Esses questionamentos são justamente pontos cruciais sobre o que é e como ensinar. Como docente, precisamos reconhecer-se como profissional da

educação que ensina um determinado conteúdo para uma sala cheia de discentes. Como eu trabalho esse conteúdo vai de encontro com a assimilação do mesmo pelo meu aluno. Ensinar não é palestrar, ter uma boa retórica ou uma boa oratória. Ensinar é perceber-se dentro de um processo no qual se cria conexões entre determinado conteúdo, aonde os estudantes irão aprofundar os conteúdos contextualizados e refletidos na sua vida, tendo uma ligação prática ou não. No entanto, os docentes precisam ter essa noção do que seja ensinar, principalmente para os alunos.

Os caminhos para a aprendizagem são a mudança cotidiana das técnicas e métodos que os docentes utilizam para expor os conteúdos. Se eu repito uma mesma, ou única forma de exposição dos textos, acabo caindo numa repetição técnica e levando, na maioria das vezes, ao cansaço e a não reflexão dos alunos sobre aquela determinada abordagem. As mudanças de técnicas e métodos podem auxiliar a encontrar novos caminhos para lecionar o conteúdo da mesma disciplina. E, principalmente, todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem é voltado para o discente aprender a elaborar novos conhecimentos. Tudo o que o docente pensa, planeja e executa, tem que ser voltado para a sala de aula e para os alunos. O docente precisa pensar a necessidade de mudar esse processo de aprendizagem, no qual inclua os seus alunos dentro do processo.

Depois de apresentar toda essa discussão acerca da relação ensino e aprendizagem, vou dar continuidade à discussão sobre a elaboração de um PPC/PPP. Depois dos tais pressupostos, temos que refletir a estrutura organizacional. Outro aspecto a ser considerado é o perfil do egresso, no qual muitas informações podem ser obtidas através dessa reflexão. Nesse momento, é possível discutir sobre os avanços e retrocessos do projeto pedagógico. Numa perspectiva da avaliação do mesmo, é um fator crucial na mudança e na avaliação do PP, que deve ocorrer sempre que for necessária.

E como pensaria essa avaliação do PPC? Conforme Veiga (2012, p. 42): “[...] a avaliação pressupõe a continuidade e visão do processo – o que, por sua vez, pressupõe uma reflexão permanente sobre as experiências vivenciadas.”



Avaliar um projeto pedagógico expressa um momento valoroso aonde pode se repensar o passado e melhorar o futuro. Se faz uma profunda reflexão, tentando compreender muitos aspectos relativos aos argumentos que foram usados no projeto para defini-lo, distinguir as causas ou motivos que levaram ou não a qualificação profissional e formativa da graduação, sendo positivo ou negativo as respostas encontradas; e as propostas que precisam ser analisadas com o intuito de melhorar e alterar os equívocos, as inquietações ou o ideal profissional da época, no qual, sugeria aquela formação para aqueles discentes. Todos esses pontos apresentados estão no corpo do texto do projeto pedagógico. E por que avaliar os possíveis resultados do PPC?

Muitos estudiosos do campo da avaliação têm destacado a indescritível relevância política, social e pedagógica de avaliar o projeto [...] pedagógico, visando construir um conceito de qualidade de ensino, pesquisa e extensão mais condizente com a sociedade atual. Sem dúvida, é o projeto que dá sentido às informações colhidas ao longo de seu processo de desenvolvimento. (VEIGA, 2012, p. 60).

Esse momento de avaliação do PPC é realizado com a comunidade escolar de cada instituição educativa. Sua principal função é promover uma iniciativa como procedimento de especificidade pedagógica. Toda essa estrutura de preparação do projeto pedagógico tem que ser pensada numa perspectiva curricular. Não se trata de encaixar determinadas disciplinas consideradas importantes. Mas de como o diálogo entre essas disciplinas são importantes durante toda a formação do curso de Pedagogia. Também não estou me referindo ao tirar e por disciplinas, se as mesmas são relevantes ou se deveriam ou não compor o currículo dessa graduação. Estou me referindo a importância de um sentido pedagógico e formativo no qual o currículo é primordial.

Há uma interdisciplinaridade. Se formos analisar o currículo da FACED/UFC, é perceptível que as primeiras disciplinas são as de Fundamento da Educação, depois temos as disciplinas específicas educativas e finaliza com as de práticas (estágios supervisionados). Inicia a formação com um currículo que apresenta um leque de disciplinas teóricas,

que se estende até, pelo menos, o quinto semestre. Somente no último semestre teremos o contato com a prática.

O exemplo acima, do curso de Pedagogia, aponta que, também, podemos encontrar em outras licenciaturas, a dissociação da teoria com a prática docente. Refletir sobre o papel da formação docente é também um momento de se pensar sobre o currículo de tal graduação. Como podemos repensar o papel do currículo dentro do projeto pedagógico? Eis alguns questionamentos:

1. Que finalidades educativas [...] deve procurar atingir?
2. Que experiências devem ser proporcionadas para que sejam atingidas essas finalidades?
3. Como podem ser organizadas eficazmente essas experiências?
4. Como podemos determinar em que medidas essas finalidades estão sendo atingidas? (TAYLOR apud VEIGA, 2012, p.63-64).

Partindo do princípio que o projeto pedagógico se inicia com um planejamento, todos os aspectos citados anteriormente precisam estar inseridos dentro de uma perspectiva curricular na formação docente do curso de Pedagogia. Cada currículo é pensado em torno de uma realidade, em uma determinada época. Esse momento, passado ou presente, foi resultado de uma profunda idealização social, dentro de um contexto histórico definido (VEIGA, 2012).

Construir um currículo é uma ocasião favorável para fazermos uma readaptação dessa realidade, na qual novos desafios aparecem à formação do profissional em Pedagogia. Reelaborar, reorganizar, pensar, ponderar e vislumbrar um futuro onde a formação docente trabalhe melhor a relação teoria e prática, passando por uma concepção curricular.

Especificamente, no tocante a graduação em Pedagogia, quais seriam as indagações que levariam a um ensejo para organizar um currículo voltado para a formação docente?

- a) questionar a sociedade contemporânea e analisar as características deste novo tempo;
- b) analisar a função social da educação superior diante da nova conjuntura tecnológica [...];
- c) refletir sobre os paradigmas de ciência na perspectiva emergente e as concepções de currículo na visão integradora;

- d) construir relações entre a realidade em que o futuro profissional vai inserir – se e o conhecimento [...];
- e) ampliar o processo de decisão para além das questões técnicas envolvendo outros aspectos: histórico, epistemológico, metodológico, político, estético e ético. (VEIGA, 2012, p. 64).

Todos esses questionamentos servem para basilar e direcionar a formação em Pedagogia, numa perspectiva mais ampla, tendo como sustentação a teoria pedagógica e a compreensão da realidade da sala de aula. A instituição formadora, seja a faculdade ou a universidade, precisa debater os assuntos que sejam pertinentes à formação desse/dessa profissional no qual está concebendo. Questionar, debater, refletir e opinar, com fundamentação teórica, só demonstra o quanto essa preparação acadêmica está sendo rica em contextualização da formação em Pedagogia.

No entanto, para que todo esse processo seja solidificado, fixado, cristalizado e que resulte num discente com segurança teórica e que saiba compreender e atuar na instituição escolar, o currículo precisa conceber todos esses conhecimentos.

E o que seria um currículo? “Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos de nos tornar o que somos” (SILVA, 2010, p. 15).

O currículo, numa compreensão voltada para a formação de professores, é um caminho na graduação no qual, ao chegar ao final, seria o vencedor, o graduado em nível superior. Essa analogia é para poder compreender que qualquer formação em nível superior é um caminho a ser percorrido. Mas, esse caminho passa pela decisão de instâncias superiores e por decisões de um grupo, que nem sempre está tendo como foco a formação profissional em si. Ainda de acordo com Silva (2010, p.15):

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona – se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

O currículo é seletivo nos saberes, que conseqüentemente, irá reverberar em uma prática desejada ou desejável. Essa mudança curricular no curso de Pedagogia é decidida, primeiramente pelo MEC, depois, os professores da FACED se reúnem e decidem quais conhecimentos permanecerão ou serão retirados da formação. Não é uma decisão fácil, se torna muito complexa e revela ser uma relação de poder.

Sobre essa relação de poder, Silva (2010, p. 16) aponta o seguinte: “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.”

Mesmo que o projeto pedagógico esteja sendo discutido por vários atores sociais, essa relação de poder irá se manifestar e as reuniões que decidem sobre o currículo, acabam se tornando uma briga ou disputa interna pela sua disciplina. O currículo inculca as concepções predominantes na sociedade e é um local de politização (SILVA, 2010).

E quanto a formação em Pedagogia? Provavelmente, essa fique para o final das discussões.

Faz-se necessário que quando uma mudança no PP esteja ocorrendo, as discussões girem em torno de quem nós, os docentes estão formando e não em garantir a disciplina, a epistemologia ou aquilo que consideramos como importante no currículo. Essas reuniões de mudança curricular acabam se tornando “batalhas internas”. Os interesses se tornam, muitas vezes, pessoais e não focam nos aspectos pedagógicos e de formação discente. A discussão não gira em torno de uma proposta de mudança na formação profissional em Pedagogia, de pensar em como essa formação precisa se transformar mediante o que a realidade está necessitando, no campo da Educação.

Infelizmente, essas discussões de mudança curricular levam ao desânimo, a conflitos, a colocações mais pessoais do que educativas, a uma formação menos pedagógica e mais voltada para áreas específicas que não dialogam com a interdisciplinaridade. O que deveria contribuir para uma mudança na formação em Pedagogia tende a se repetir continuamente:

muda-se a nomenclatura das disciplinas, mas a formação continua do mesmo jeito!

O currículo de um curso de graduação não se limita somente a um mero tirar e por disciplinas. Ele também cria uma identidade. Dar características necessárias para que este estudante possa se reconhecer dentro do seu curso e na profissão escolhida (SILVA, 2010).

Eis a organização curricular, na qual se tem várias reuniões e discussões em torno da formação em Pedagogia. Tal ação prepara o/a discente para quê?

- a) Ser cidadão ativo e criativo;
  - b) Ter pensamento independente;
  - c) Desenvolver sua capacidade de estruturar e contextualizar;
  - d) Buscar soluções e propor alternativas a novas propostas.
- (VEIGA, 2012, p. 65)

Todas as características citadas anteriormente vão de encontro a tudo aquilo que o currículo deveria propor. Se pressupõe que os graduandos saiam com uma formação voltada para serem profissionais dentro de uma sociedade igualitária. Por isso, o currículo é a espinha dorsal do projeto pedagógico. Para além de tudo o que já foi dito nesse subcapítulo, a mudança curricular se torna o coração do projeto pedagógico. Depois de toda a problemática relatada em relação à mudança curricular, o que ainda predomina na formação em Pedagogia é um currículo que separa a teoria da prática.

Por que esse currículo não articula essas duas partes? Por que prevalece uma formação se torne mais teórica do que prática? Tal situação faz com que muitos estudantes não associem os conhecimentos didáticos e pedagógicos adquiridos ao longo da formação no momento do estágio supervisionado. Veiga (2012, p.95-96) denomina de um currículo fragmentado com vulnerabilidades

Geralmente é um currículo disciplinar, rígido e sem diálogo entre os diferentes saberes. É um currículo atrás de grades. Tem uma distribuição desarticulada e desequilibrada dos tempos e espaços do trabalho pedagógico. Não possui uma unidade pedagógica interna em relação à organização e à sequência dos saberes curriculares.

Separa, portanto, teoria da prática. Teoria no início do curso e prática no final. Não articula o saber específico e de natureza científico – cultural, os saberes pedagógicos, os da cultura profissional. Em síntese, não articula os saberes profissionais, os escolares, com o saber da vida cotidiana.

O que a autoria se refere é que o currículo como é pensando e praticado em muitas instituições superiores de educação não apresenta uma concepção de trabalho harmônico na relação teoria e prática. O que deveria ser indissociável acaba não ocorrendo e atrapalha toda uma formação para a docência. Esse currículo é concebido como uma grade e as disciplinas não se articulam entre si. Por mais que o curso de Pedagogia se esforce em preparar o discente para a interdisciplinaridade, a grade curricular tende a ser um impedimento. Em determinadas situações, os discentes acabam não sabendo corresponder na prática aquilo que aprenderam na teoria. Cursaram muitas disciplinas teóricas desconectadas da realidade da sala de aula, e por isso não enxergam uma correlação teórica prática para pensar a mudança do fato real educativo.

O conhecimento do docente precisa ser capaz de modificar o pensamento teórico científico em uma instrução complexa e planejada, no qual essas circunstâncias são geradas dentro da sala de aula. Isso pede uma segurança teórica em profundidade daquilo que estava sendo explicado. O docente precisa ter esse conhecimento teórico solidificado para que possa adaptá-lo a uma realidade de imprevisibilidade.

Desta forma, a formação para a docência precisa de um currículo flexível que possa preparar esse profissional para os espaços escolares e não escolares, oportunizando a relação teoria-prática desde o primeiro semestre da graduação em Pedagogia.

De acordo com Veiga (2012, p. 97): “O professor deve unificar sistematicamente fundamentos teóricos com situações práticas.” Um currículo que não possibilita essa junção tende a formar profissionais com lacunas que irão reverberar nas práticas escolares descontextualizadas escolares.

### **5.3 Narrativas e olhares de ex-coordenadores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFC, acerca as mudanças nos planos pedagógicos dos cursos**

Após todo esse percurso trilhado, chego ao ápice dessa pesquisa: as falas das participantes. Os sujeitos da pesquisa foram ex-cordenadoras do curso de Pedagogia da FAGED/UFC e estiveram à frente do processo de discussão da Proposta de Reformulação do Currículo de Pedagogia (PRCP), antes de ser denominado de Projeto Pedagógico, atual Plano Pedagógico de Curso. São personagens importantes que estiveram presentes em todas as etapas dessa mudança de paradigmas no curso de Pedagogia.

Esses relatos são oportunos para que se possa conhecer, e refletir, sobre como foi preparado todo o processo, desde os diálogos, sobre o que foi abordado nas discussões, dos personagens que compõem as reuniões, como se delinea o projeto pedagógico e como o perfil profissional do curso de Pedagogia foi pensando e colocado em pauta no currículo.

Tenho os Termos de Livre Consentimento de todas as pesquisadas. Para que ficasse melhor a leitura, optei por descrevê-las pelas iniciais de Projeto Pedagógico e a década ao lado. Fica mais fácil para se comparar e perceber as mudanças. Para cada pergunta, serão três respostas e depois meu comentário baseado na bibliografia estudada e no documento do PP.

A primeira pergunta foi: Qual era o contexto da época em que ocorreu a mudança no antigo Projeto Político Pedagógico (PPP)? (atual Plano Pedagógico de Curso). Quais eram as prioridades na formação do pedagogo? As respostas dão conta das seguintes elucidações:

*PP80 - A década de 1980, vivida pela Faculdade de Educação, a princípio funcionando como Departamento de Educação da UFC ligado ao Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), fora acometida de muita turbulência causada por:*

*- Reflexo do clima de abertura política do país, levando as pessoas a terem posicionamentos mais transparentes (a dimensão do Projeto do Mestrado em Educação se deu num clima político caloroso) – as posições fechadas de grupo mais reacionários à mudança por um lado, e de grupos progressistas radicais que, pelo respaldo teórico que possuíam tomavam postura de “iluminados” da faculdade;*

- O clima de insegurança emocional decorrentes dos concursos internos de professores, provocando atritos e insatisfação entre os colegas;
- Uma administração de cunho clientelista, provocando um clima de competição e desconfiança entre os professores;
- Grande número de professores num só departamento, juntando-se à desorganização gerencial, dificultando o encaminhamento das questões da Faculdade.

*PP90 - Estávamos numa época em que se redimensionava a Pedagogia – ao invés de ênfase em habilitações (orientação, supervisão, direção), enfoque na docência: as habilitações, principalmente a supervisão e a direção seriam componentes da gestão pedagógica, cuja base continuaria sendo a docência (mas elas – supervisão e direção - não seriam “vitalícia”, mas decorrentes de “rodízio” entre professores (pela via da eleição direta e participativa entre professores, alunos e pais/responsáveis.*

*PP2007 - Para delinear o contexto sócio político pedagógico e educacional do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED/UFC) torna-se relevante delimitar a sua configuração a luz das Políticas da Educação Nacional, preconizadas pela SESU/MEC pelo Plano de Educação Nacional e como as diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Ceará (PDI/UFC) são operacionalizadas na gestão acadêmica do curso objeto de análise. As propostas do governo federal na gestão 2003 a 2007, de Luiz Inácio Lula da Silva para o Ensino Superior apresentava um panorama burocrático Superior Brasileiro” (UNIVERSIA, 2008) apresenta um panorama da educação superior atribuindo-lhe grave situação, em função dos dois últimos mandatos anteriores ao do governo Lula, registrando a reduzida parcela da população, na faixa etária de 18 a 24 anos, matriculada na universidade, além da concentração das matrículas nas instituições privadas. A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, estabelece no Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.*

As respostas demonstram a especificidade de cada época no qual cada uma estava coordenando o curso de Pedagogia. Na década de 1980, precisamente nos anos de 1986 e 1987, o país saía do período de transição democrática e esperava pelo momento mais importante da época: a promulgação da Constituição Federal de 1988. Em relação a FACED, ainda como departamento da CESA, os ânimos estavam exaltados devido a essa abertura democrática, alguns pensamentos mais libertários e outros mais tradicionais sobre esse momento histórico, muitas apreensões internas



devido a assuntos que atingiam diretamente o funcionamento desse Departamento de Educação, uma gestão ainda com um olhar tecnicista sobre o trabalho e a formação docente, uma aglomeração de professores em um único departamento levando ao caos total nos momentos mais decisivos.

Quando adentramos a década de 1990, os ares são outros e, com eles, as novas preocupações. As discussões sobre as habilitações continuavam. As mesmas tendo iniciado o debate na década anterior. Agora, era o olhar formativo voltado mais para a formação docente. Como a FAGED tinha professores/as que só lecionavam as disciplinas específicas para as habilitações, foi um processo longo até retirá-los/las das disciplinas que lecionavam e estavam no currículo e realocar esses/as docentes em disciplinas equivalentes.

Vale ressaltar que as transformações sociais, no caso do Brasil, também influenciaram na formação em Pedagogia. Novas exigências vão surgindo e novas demandas das escolas também, colaborando para um novo paradigma na e da docência. Por isso, exigem uma mudança no projeto pedagógico que precisa se adequar a essa nova realidade.

Com o novo milênio, muitas mudanças vieram para o curso de Pedagogia. Essas modificações estavam alicerçadas na legislação educativa nacional, que também chegariam com um novo governante: Luís Inácio Lula da Silva (2003-2007). Esse Governo do PT recebeu um país com um índice muito baixo, está na fala da ex-coordenadora, em relação à Educação Superior brasileira. A concentração de discentes nas universidades particulares era imensa, devido à falta de vagas e investimentos nas universidades públicas, durante muitos anos. A ex-coordenadora da primeira década dos anos 2000 apresenta as DCNCP, no qual já apresenta qual profissional terá que ser formado a partir daquela data que foram promulgadas o documento. Há espaços escolares e não escolares no qual a graduação em Pedagogia terá que formar para essa nova realidade que surge e urge uma nova mudança no Projeto Pedagógico da FAGED.

A segunda pergunta do questionário inquiriu sobre: Como ocorreu o processo de mudança e reestruturação do PPC do curso de Pedagogia? Quais foram os atores sociais que participavam dessas reuniões? Quais

foram as temáticas mais debatidas? Quais temáticas, no seu entendimento, negligenciadas?

*PP80 - 1. Apanhado de todos os documentos elaborados sobre esta questão (dossiê).*

*2. Questionários aplicados aos alunos e professores sobre os pontos de estrangulamento do curso em vigência e de delineamento do profissional que se pretendia formar. Os resultados foram apresentados em painel, num seminário inicial de discussão do novo currículo (1985).*

*3. Versão preliminar da Proposta Curricular (1986) – apresentação de fundamentos e objetivos – amplamente discutidos por todos os colegiados, com participação de professores e alunos. As deliberações finais sempre aprovadas em Assembleias Gerais.*

*4. Elaboração do esboço da estrutura curricular através das linhas básicas por área de conhecimento e como cada área deveria trabalhar para formar o educador delineado na fundamentação – Momento muito rico.*

*5. Momento de elaboração do ementário – trabalhado e organizado em grupo por disciplina e aprovação em assembleia, para manter a coerência do curso.*

*6. Envio do Documento final para aprovação em todos os departamentos; ao Conselho Departamental e, finalmente ao Conselho Universitário (1987.2) – Conselho Federal de Educação.*

*Atores sociais:*

*- Toda a comunidade da Faculdade (alunos/professores).*

*- Ausência dos funcionários.*

*Temáticas mais debatidas:*

*- Habilitações educacionais.*

*Temáticas negligenciadas:*

*-Estrutura da Faculdade frente ao novo currículo (relação de poder) – tema “quase proibido”.*

*PP90 - Mudanças nunca são tranquilas – há sempre uma resistência à retirada de disciplinas, inserção de outras. À época da primeira mudança no currículo, sob o enfoque da docência, as temáticas mais discutidas eram exatamente aquelas que davam a sustentação para o ensino (na educação infantil e nas séries/nos anos iniciais do ensino fundamental), associadas à não retirada ou diminuição de carga horária de determinadas disciplinas, como Estatística, Psicologia. As demais áreas/modalidades de atuação do pedagogo (notadamente educação de jovens e adultos, educação especial e inclusiva) não foram tão discutidas quanto o mereciam... A visão de direção, superando a noção de administração/gerenciamento (mais burocrático), e dando um caráter mais amplo e necessário, no sentido de gestão da escola, dos currículos e das disciplinas/matérias (que o curso de Pedagogia enfocava) também mereciam uma reflexão maior.*

*PP2007 – Quais foram os atores sociais que participavam dessas reuniões?*

*Colegiado: chefe dos departamentos, representante dos docentes por departamento, representação estudantil.*

*Quais foram as temáticas mais debatidas?*

*Formação para docência na modalidade polivalente, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I.*

*Negligenciada: Formação para os formadores para a docência do ensino normal em nível profissional*

Durante a implantação do primeiro PCCP, no ano de 1986, ocorreu em um processo democrático dentro da FACED. Toda a comunidade de docentes e discentes participaram desse momento de construção:

A proposta apresentada aqui é fruto de um longo processo de reflexão e amadurecimento dos educadores e alunos envolvidos com os cursos de formação de educadores, particularmente aqueles que compõem o Curso de Pedagogia [...]. (PRCP, 1986, p. 2).

Como foi a criação do primeiro projeto pedagógico da FACED, foram preparados muitas reuniões e debates para que se chegasse a um denominador que agradasse a maioria. A grande problemática desse primeiro projeto, no qual ocorreram muitos debates, foi a eliminação ou continuação das habilitações, aquelas instituídas pelo Valnir Chagas.

No PRCP (1986, p.2-3) tem o seguinte sobre as habilitações:

A continuidade ou a transformação (a nível de pós-graduação), está na dependência dos estudos em realização por uma comissão interdepartamental e de debates que se farão a partir de estudos assegurando-se aos alunos o direito às habilitações até nova decisão.

Antes disso, foi feita uma pesquisa com toda a comunidade acadêmica da faculdade tendo em vista a asfixia que a graduação em Pedagogia estaria vivenciando e delineando um novo perfil profissional. Sobre esse perfil profissional que estava sendo pensando, Ferreira (2014, p. 40) pensa o seguinte: “Os saberes não chegam prontos aos professores, eles precisam ressignificá-los de acordo com a realidade que permeia a atividade docente.”

Era esse o momento da década de 1980: ressignificar a formação em Pedagogia para se adaptar à realidade vigente da época. Em 1986 foi entregue uma versão preliminar do primeiro projeto pedagógico, sendo aprovado somente em 1987. A estrutura curricular foi inicialmente sendo montada, fazendo com que as áreas do saber na formação em Pedagogia se

encontrassem e dialogassem sobre esse profissional que se estava almejando. Como disse anteriormente, esse primordial projeto foi aceito em 1987, com a participação de toda a comunidade de discente e docente. As ausências se deram pelos outros funcionários da faculdade.

No projeto do curso noturno da década de 1990 desenvolveu-se dessa forma:

A proposta de reformulação do Curso de Pedagogia aprovada e implementada a partir de 1987.2 na UFC, contribuiu para a ampliação do debate em relação à democratização da Universidade, exigindo da FACED um compromisso com o projeto do curso noturno. (PCCN, 1990, p. 2).

No início da década de 1990 foi submetido ao Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão essa proposta curricular da criação do curso noturno. Como já havia ocorrido uma proposta de mudança aprovada três anos antes, findou-se que o curso noturno seria uma reprodução do de 1987, de acordo com as suas peculiaridades.

Conforme a minha pesquisada, a mudança curricular teve um foco maior na discussão da formação do profissional docente, tendo um olhar mais para a Educação Infantil e o Fundamental 1, base de sustentação do currículo. Mas, para que essa proposta fosse aceita, algumas disciplinas não foram retiradas ou perderam créditos. As outras áreas da Educação no qual a graduação em Pedagogia deveria ter discutido, não ocorreram a contento. Fez uma crítica a gestão da faculdade na época sobre esse momento de criação do curso noturno.

A pesquisada descreveu os atores sociais que participaram das reuniões e não relatou nada sobre o processo de reestruturação ou mudança do PP na época. Respondeu somente que quem participou das reuniões de mudança do PP foram: os chefes de departamento, representantes dos professores e os estudantes. As temáticas discutidas versavam sobre a formação em Pedagogia para a categoria polivalente, tendo como foco a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O que foi posposto foi a formação para os formadores da docência no Ensino Normal e profissional.

Especificamente sobre esse assunto dos formadores nessa modalidade do Ensino Médio, as DCNCP versam o seguinte:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 1).

A ex-coordenadora alertou que a graduação em Pedagogia se omitiu dessa formação, que estava amparada na legislação educacional. Não consta em nenhum projeto pedagógico tal formação. O foco sempre é voltado para a educação escolar, não formar os professores para a área pedagógica no Ensino Normal. Essa formação para o EM Normal não consta no PP de 2007. Outro detalhe é que a formação em Pedagogia da FACED também não tem nenhum componente curricular para a Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar. Todo o seu projeto pedagógico é voltado somente para a EI e os anos iniciais do EF1.

A terceira pergunta do questionário pedia uma reflexão sobre a formação do pedagogo antes da mudança de PPC? Se sim, quais questionamentos / dúvidas / anseios foram discutidos pela comunidade acadêmica? As respostas foram as seguintes:

*PP80 - Avaliando, podemos dizer que a Faculdade tentou vivenciar um processo democrático, de muita discussão e participação, e que o próprio grupo construiu o processo, suas etapas e seus momentos. As discussões eram, de modo geral, calorosas, às vezes com grande emocionalidade decorrente do envolvimento dos participantes. Um processo de sofrimentos, de recuos e avanços, mas de grande aprendizagem. Sobretudo a conviver na pluralidade e, como isto não é fácil, pessoas saíram magoadas, desistentes e sem assumir o currículo como seu, embora a tentativa tenha sido de coletivizar. O processo, entretanto, continua, e com ele, os recuos e avanços. É importante registrar, também, que esse processo precisa ter a liderança de um grupo que encabece a sua sistematização e provoque as discussões, comandando os encontros e o fluxo de trabalho. Tem que ser um processo organizado, pois ele não acontece espontaneamente.*

*Questionamentos/dúvidas/anseios:*

- Formar o generalista ou o especialista?*
- Que áreas de aprofundamento?*

*PP90 - Sim, talvez não tenha sido suficiente. Havia um (pré)conceito de que a Pedagogia “reduzida” à docência seria um retrocesso e uma demonstração de desvalorização da área, uma vez que, equivocadamente, era pensamento de algumas pessoas que não se poderia mais “ser diretora” da própria escola ou de outra escola... um grande equívoco desfeito logo com o primeiro concurso da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), que possibilitou a inscrição de nosso concludentes para supervisão ou direção (com uma visão de gestão coincidente com a do curso).*

*PP2007 – A ex-coordenadora não respondeu.*

Sobre o primeiro PP da década de 1980, a ex-coordenadora alega que esse momento de reflexão ocorreu sim, por etapas e que cada momento foi vivenciado pela comunidade da faculdade. Os debates eram enérgicos, com elevado grau de sentimentos. No entanto, como todo processo de mudança, nem todos os participantes aceitaram as mudanças pacificamente. Trabalhar o coletivo numa perspectiva pluralista é muito complexo e traumático. Nesses momentos de mudança, podem ocorrer situações ou discussões que parecem ataques pessoais, esquecendo que essas mudanças são inevitáveis que se readaptar faz parte de todo e qualquer processo humano.

A mudança ocorreu, independente de ganhos e perdas, e as dúvidas também insistiam em permanecer na graduação em Pedagogia, como formar um profissional generalista ou especialista? Que áreas da educação teriam que aprofundar? São questionamentos importantes para a época no qual precisou de todo esse contexto para o curso de Pedagogia poder avançar, se transformar e profissionalizar seus discentes.

No tocante a resposta do PP dos anos 90, segundo a ex-coordenadora pesquisada, ocorreu uma reflexão no momento de implantação do projeto pedagógico noturno, talvez sem um aprofundamento necessário para o que estava sendo proposto. A discussão era sobre como o curso de Pedagogia se reduziria somente à docência, ideia veiculada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE): “A docência como base da identidade do profissional da educação” (BRZEZINKKI, 1996, p. 21).

A graduação em Pedagogia está presente em espaços escolares e não escolares. De acordo com a pesquisada, seria uma desvalorização profissional restringir a atuação do profissional em Pedagogia somente para a sala de aula, negando a atuação desse profissional para a área da Gestão Escolar. Após um concurso realizado pela Secretaria de Educação do Ceará, compreendeu-se que essa ideia de impedimento da formação em Pedagogia para a gestão escolar não ocorreu de fato, pois muitos discentes tentaram esse concurso.

Apesar da professora pesquisada não ter respondido a esse questionamento, de acordo com as atas fornecidas pela coordenação da graduação em Pedagogia, ocorrera sim discussões sobre a mudança curricular no ano de 2007. Poucos professores participaram, em algumas reuniões estavam presentes a representação estudantil e nenhum técnico da FACED.

A quarta pergunta do questionário quis saber: quais foram as principais mudanças ocorridas na transição de um PPC para o outro na formação do pedagogo na sua época como coordenador/a e que você destacaria como importantes? Essas são as seguintes respostas:

*PP80 - A partir de 1987 a proposta foi implementada, gradativamente. O processo de implementação também precisava ser cuidadoso para não estagnar o nível de debate e estudos; para fazer as adaptações acadêmicas; e para criar um ambiente geral propício à reformulação. Várias providências foram importantes para esse período:*

- *Transferência do Curso Básico para a FACED;*
- *Acompanhamento dos professores através de reuniões por semestre curricular;*
- *Realização de Seminários para professores e alunos sobre "Relação Teoria-Prática", convidando os professores Ildeu Coelho e Manoel Oliveira; e sobre "O Trabalho como princípio educativo", coordenado pelo Prof. Paulo Novela;*
- *Realizações de Momentos Culturais e Oficinas Educacionais, complementares às aulas;*
- *Recuperação da função pedagógica da Coordenação de Curso através de projetos coerentes à proposta curricular;*
- *Abertura das disciplinas optativas do currículo novo para alunos do currículo antigo.*

*PP90 - A principal é a de que faltou um entendimento maior entre professores sobre as mudanças. Entendo que seria um aspecto formativo, mais demorado do que as discussões, reflexões que ocorreram.*

*PP07 - Término das áreas de aprofundamento.*

A pesquisada da década de 1980 avaliou que as mudanças de fato ocorreram, mas a passos lentos. Essas mudanças sempre são debatidas em um ano, aprovadas e aplicadas no ano seguinte. Foi o caso do primeiro projeto pedagógico do curso de Pedagogia. A discussão iniciou no ano de 1986, sendo aprovado nesse mesmo ano e o projeto pedagógico implantado no ano seguinte.

Para tudo que fosse debatido e posto no PP, se fez necessário algumas etapas para que a FACED se adaptasse a uma nova realidade, pois se tratava de uma transformação e que não poderia ser feita com rapidez. A ideia foi tentar aproximar a comunidade acadêmica de uma nova relação teoria e prática: reuniões semestrais, docentes e discentes discutindo teoria e prática, acontecimentos culturais para adicionar novos olhares as aulas, ressignificar a função do coordenador pedagógico e acrescentando novas disciplinas a um currículo que estava em extinção.

Sobre a formação na época, temos o seguinte:

[...] a formação do pedagogo, hoje, deve envolver um conhecimento da pessoa e da realidade, conhecimento este que leve a compreender e assumir seu papel como elemento transformador da realidade e a lutar por uma sociedade democrática e justa. (PRCP, 1986, p. 2).

Ainda nessa temática sobre mudanças formativas curriculares, Veiga (1997, p.10) reflete com o seguinte pensamento:

[...] discutir a formação do pedagogo implica extrapolar os aspectos meramente curriculares, rumo a questões amplas que possibilitem análises mais contextualizadas, capazes de perceber as relações sociais em sua totalidade e a vinculação com a organização do trabalho pedagógico. Compreender a teia de relações estabelecidas no âmbito das instituições formadoras é fundamental a toda reflexão que se proponha desvelar as contradições do processo de formação do profissional da educação.

Em relação ao PP da década de 1990, a pesquisada relatou que ocorreu uma ausência de compreensão entre os docentes sobre o que estava



se modificando na FAGED. A mesma acredita que essa participação de toda a comunidade da FAGED era propícia para a época, pois se tratava de um momento de formação. Como essa reformulação foi mais uma criação de um curso de Pedagogia para o período noturno, acredito que eu preciso apresentar o pensamento da época sobre a formação noturna em Pedagogia seria esse:

“Estas considerações permitem apontar o tipo de pedagogo que se pretende formar”. Este deve ser antes de tudo um educador que compreenda a sociedade e a educação brasileira, sobretudo a escola pública, realidade concreta inserida num contexto histórico e social específico. E ainda um educador capaz de participar efetivamente do processo de criação de uma escola brasileira democrática, que responda aos interesses da maioria da população. Nessa ótica, o pedagogo necessita ser, antes de mais nada, um Educador. (PRENCP, 1990, 2).

A pesquisada da primeira década dos anos 2000 relata que as mudanças que ocorreram foram a extinção das áreas de aprofundamento. Essas áreas surgem no primeiro projeto pedagógico, e se destinavam para aqueles discentes que queriam, para além da formação em Pedagogia que estavam cursando, se aprofundarem em três determinados campos de estudos pedagógicos:

[...] o Curso de Pedagogia incluirá as demais disciplinas que sejam necessárias para a integralização do número de créditos previstos, sendo o aluno orientado no sentido de fazer opções de acordo com as seguintes áreas de aprofundamento:

- a) Magistério na área de Educação de Adultos: 066, 067, 068, 069 e 070;
- b) Magistério na área de Educação Pré-Escolar: 071, 072, 073, 074 e 075;
- c) Magistério na área de Educação Especial: 075, 076, 077, 078 e 079. (PRCP, 1986, p. 42).

Essas são as disciplinas que correspondem a cada área de aprofundamento do PP de 1987, citada anteriormente: Educação de Adultos – 066/Educação Popular, 067/Educação de Adultos, 068/Educação e Movimentos Sociais, 069/Prática de Educação de Adultos e Popular, 070/Pedagogia de Paulo Freire; Educação Pré-Escolar – 071/Fundamentos da Educação Pré-Escolar, 072/Organização das Experiências de Ensino – Aprendizagem na Pré-Escola, 073/Prática de Ensino na Pré-Escola,

074/Fundamentos Psicogenéticos da Educação e 075/Psicomotricidade; Educação Especial – 075/Psicomotricidade, 076/Introdução à Educação Especial, 077/Psicopedagogia Terapêutica, 078/Distúrbios da Linguagem e da Fala e 079/Prática de Ensino da Educação Especial.

Essas áreas de aprofundamento tiveram como término o primeiro semestre de 2007. Quem ingressou na FACED até o semestre 2006.2, ainda tinha o direito de cursar essas disciplinas e se aprofundar em uma temática educativa. As áreas de aprofundamento de estudos permaneceram no currículo de 1987 até 2006.

A penúltima pergunta o questionário procurou entender nessas respectivas mudanças, o que foi mais priorizado na formação: a teoria ou a prática? Foram criadas estratégias para verificar como essa articulação proposta foi implementada pelos professores nas disciplinas?

*PP80 - No contexto geral da vivência do novo currículo, temos sentido que em certos aspectos houve avanço, mas em outros ainda estávamos engatinhando. Na nossa percepção, avançamos com as experiências de:*

- Projetos Especiais- principalmente pela “busca de construção do saber coletivo”;*
- Integração do BÁSICO ao Curso de Pedagogia: os alunos sentiram-se mais envolvidos ao curso e à Universidade desde o 1º semestre, principalmente, por causa do “Seminário ao Curso de Pedagogia” realizado na primeira semana de aula. Esta experiência serviu de exemplo para outros cursos da Universidade e para uma possível mudança estrutural nesse aspecto;*
- Estágio integrado de Pedagogia e Licenciaturas numa mesma Escola - Apesar da reformulação curricular não ter atingido o semestre de estágio, o clima de mudança levou os professores a elaborarem um projeto, integrando os alunos do currículo antigo, em caráter experimental, já traziam efeitos positivos;*
- Ofertas de disciplinas optativas do currículo novo, para alunos do currículo antigo. Isto é um resultado da compreensão mais abrangente de currículo, não limitando a um grupo ou a determinadas atividades, mas englobando toda a vivência da instituição;*
- Organização do grupo de monitoria. Os alunos-monitores se organizaram e sistematizaram sua ação na FACED, destacando-se como um grupo preocupado com a construção de um saber qualitativo na faculdade;*
- O projeto de Extensão Pró-Docente Rural, que embora não seja um reflexo direto da reformulação curricular, apresentava-se como uma experiência válida e comprometida com as propostas teóricas do novo currículo;*
- O Coral da FACED – como consequência da disciplina optativa “Arte e Educação”, determinando um novo clima e uma nova visão da relação entre arte e educação;*

- *As Oficinas Educacionais e os Momentos Culturais - que eram experiências extra sala de aula de enriquecimento cultural e profissional ampliou sobremaneira a ação pedagógica da FACED, inclusive a relação Universidade-comunidade;*
- *A organização dos bolsistas de iniciação científica-começou a consequência da preocupação de intensificar e qualificar a pesquisa em educação na faculdade. Foi criada uma Coordenação de Pesquisa e todo um programa de sistematização da mesma, incluindo os alunos de graduação e pós-graduação;*
- *As mudanças das posturas pedagógicas de muitos professores. Sentia-se um clima de “busca”, de mais estudo, de mais reflexão e discussão entre os professores, e até de novas experimentações. Uma vontade coletiva de “partir para o novo”;*
- *Processo de democratização das eleições. Era uma conquista paralela à reformulação curricular, mas que teve muito a ver com ela. Foi a vivência na comunidade universitária, dos princípios democráticos defendidos pela Proposta. A FACED já tinha uma história de conquistas neste aspecto, para eleições de Diretor, Chefe de Departamento e Coordenadores de Curso, com participação de alunos, professores e funcionários;*
- *Preocupação em documentar a história da FACED. Sentia-se um clima incentivador para se escrever mais sobre as experiências vivenciadas e documentá-las;*
- *Maior integração da FACED com a comunidade, através dos Projetos de Extensão, tais como – Universidade/Prefeitura; Pró-docente rural; Projeto de Estágio Integrado, etc.*
- *Avaliação sistemática do curso. Existia uma preocupação na avaliação mais organizada do curso como elemento importante de reflexão e acompanhamento da reformulação curricular. Essa proposta foi iniciada pela Coordenação do Curso de Pedagogia – 1987-1988, em fase de experimentação.*

*PP90 - Integração entre teoria e prática. A tentativa, ou a estratégia, foi a criação de disciplinas intituladas de Projeto Especial (do I ao VI), que, em cada semestre, procurava fazer a integração entre as disciplinas concomitantes.*

*PP07 - No PPC as duas vertentes: teoria e prática se complementavam, no entanto, nas práticas educativas e pedagógicas a parte prática eram incipientes, em face da prioridade aos aspectos teóricos das disciplinas.*

*Embora houvesse uma coordenação de avaliação institucional que tinha com atribuições dinamizar a avaliação de programa e projetos naquela época não foram realizadas as avaliações formativas dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação pela Pró-Reitoria de Graduação, pela FACED, pelo colegiado da coordenação do curso. Não houve qualquer evento para analisar ou avaliar a implementação e implantação do processo formativo do PPC.*

No PP80, a ex-coordenadora participante do processo, as principais alterações na relação teoria e prática foram: projetos da própria instituição, como o de integrar os novos discentes a universidade; um estágio que unisse todas as licenciaturas, uma ideia muito interessante, oferecer mais disciplinas que para aqueles alunos que não pertenciam mais ao novo currículo, uma

maior participação dos discentes monitores efetivando ações dentro da instituição, projetos culturais e de extensão, um diálogo em forma de projeto de bolsistas da graduação e pós-graduação voltado para a pesquisa em educação e uma avaliação periódica sobre a implantação e consequências do novo currículo.

Todas essas atividades foram voltadas para uma nova realidade da educação na época que estava sendo implantada e que, saindo de uma formação pedagógica tecnicista da década de 1970, se fez necessário refletir e transformar a graduação em Pedagogia com um olhar mais voltado para a docência e as temáticas educativas. Todo esse esforço visava uma outra formação em Pedagogia, tentando se adequar à escola pública da época. Todos esses esforços eram para, justamente, fazer com que esses discentes estivessem mais preparados para a realidade que iriam encontrar assim que finalizassem a sua graduação. Conforme a PRCP (1987, p.4), a relação teoria e prática se encontrava dessa forma:

Essa proposta tenta superar a visão mecanicista que consiste em dividir abstratamente a realidade em duas partes (teoria e prática) e depois tentar encontrar uma relação direta entre os segmentos teórico e prático. Na nossa concepção, as disciplinas são pluridimensionais em termos teóricos e práticos, cabendo à equipe de professores que lida com as mesmas, trabalhar pedagogicamente e de forma competente.

Sobre o Curso Básico, ou Primeiro Ciclo, existe um documento da UFC denominado Provimento N° 01/CEPE, de 29 de abril de 1981 que aborda da seguinte forma:

Art. 1º - Cada curso de graduação ministrado em duração plena corresponderá, na forma do Estatuto e Regimento Geral, o 1º Ciclo e o Ciclo Profissional.

Art. 3º - o 1º Ciclo compreenderá 24 (vinte e quatro) créditos, que serão integralizados, no mínimo 1 (um) semestre letivo do currículo pleno de cada curso.

Grupo VII

Cursos: Biblioteconomia, Ciências Sociais, Comunicação Social, História, Letras, Pedagogia e Psicologia.

a) Disciplinas Comuns ao Grupo: Língua Portuguesa I e Introdução à Filosofia;

b) Disciplinas Diversificadas por Curso: 1) Introdução à Sociologia e 7) Introdução à Educação.

Art. 6º - Após a obtenção da metade dos créditos previstos para o 1º Ciclo do seu curso, poderá o aluno, nas matrículas subseqüentes,

inscrever-se em 2 (duas) disciplinas do Ciclo Profissional, desde que exista vaga, haja compatibilidade de horário, tenha cumprido os pré-requisitos exigidos e esteja, ao mesmo tempo, regularmente matriculado no 1º Ciclo para integralização dos créditos restantes.

Art. 7 – O plano de ensino de cada disciplina do 1º Ciclo será elaborado pelo respectivo professor ou grupo de professores, com aprovação do Departamento em que se enquadra a disciplina e, em seguida, da Coordenação do Curso Correspondente.

Art. 8º - A execução dos planos de ensino do 1º Ciclo será de responsabilidade dos Departamentos que oferecem as respectivas disciplinas. (Provimento Nº 01/CEPE, 1981, p. 28, 29 e 30)

Com relação ao PP dos anos 90, segundo a participante, ocorreu uma integração entre a teoria e a prática. Para que houvesse essa conexão foi necessária à criação das disciplinas intituladas Projeto Especial, que estavam presente em todos os semestres do curso de Pedagogia, fazendo com que todas as disciplinas dialogassem numa forma de trabalho interdisciplinar. Sobre o Projeto Especial, ele se definiria da seguinte forma:

Convém ressaltar que na formação comum há uma preocupação com a articulação teoria-prática, daí a sugestão do PROJETO ESPECIAL de cunho educativo - investigativo que visa auxiliar ao longo da formação do pedagogo a indissociação teoria-prática e a busca das vinculações entre ensino, pesquisa e extensão.

A seguir, procura-se adotar um mecanismo de articulação horizontal do currículo mediante a composição de blocos de disciplinas do semestre, o que implicará num trabalho coordenado de uma equipe de professores, culminando com uma atividade prática integrada, comum ao bloco de disciplinas (Projeto Especial). (PECCP, 1990, p. 8).

Tal Projeto Especial tentava um diálogo entre as disciplinas e alunos tendo em vista vislumbrar no currículo a relação teoria e prática. Dessa forma, tal projeto só era trabalhado no final de cada semestre, aonde os discentes e docentes se reuniam e podiam debater sobre o que foi estudado em sala e qual seria a sua aplicabilidade no espaço escolar.

Em relação ao PP90, de acordo com a professora pesquisada, a relação teoria e prática se adicionavam, porém, havia uma desvalorização maior da parte prática. A prevalência sempre eram as abordagens teóricas da Educação. A depoente destaca também que não ocorreu nenhum momento formativo e avaliativo em relação aos antigos projetos pedagógicos, o de 1987 e o de 1990, por nenhuma instância da universidade ou da FACED.

Sobre a relação teoria e prática, a PCENCP (1990, p.4) apresenta uma abordagem sobre a relação teoria e prática:

1º) uma sólida fundamentação teórico-metodológica que permita ao estudante realizar uma leitura crítica das diversas teorias que interpretam a realidade, num esforço de distinguir entre as mesmas aquelas que traduzam de forma científica a realidade.

2º) uma prática criativa, original e flexível em todas as disciplinas que permita ao aluno optar a realidade de nossa educação, interpretá-la à luz das teorias estudadas, buscando soluções adequadas para superar as dificuldades.

Durante o desenvolvimento do andamento da mudança do projeto pedagógico no ano de 2007, não ocorreu qualquer debate, mesa redonda ou fórum para se apreciar ou qualificar essas alterações de paradigma educativo e formativo que estava sendo estabelecida, de acordo com a ex-coordenadora da época. Apenas um pequeno grupo estava à frente do que estava ocorrendo no projeto pedagógico.

Nos objetivos do PPCP (2007, p.14), temos esse trecho falando sobre teoria e prática: “ter a pesquisa como eixo central da formação do professor, partindo-se do princípio de que o desenvolvimento da postura investigativa na formação deste profissional favorecerá uma prática reflexiva.”

Pelo trecho citado, fica claro e vai de encontro o que a pesquisada respondeu: priorizaram a teoria, com um olhar voltado para a pesquisa acadêmica, do que a relação teoria prática na formação em Pedagogia. Mesmo no documento constando que essa formação seria para a EI e o EF1, o que norteava a formação era a investigação científica. Isto posto, como ficaria a prática pedagógica tão necessária à formação docente.

E, finalmente, a última pergunta desse questionário procura saber o perfil do profissional pedagogo antes e depois das mudanças nos PPCs? Eis as colocações:

*PP80 - Uma formação globalizante do educador de modo que ele possa exercer qualquer função dentro da escola, com competência, quando escolhido pela comunidade escolar, necessitando para isto que se aumente o número de créditos da disciplina: “Organização social do trabalho escolar”, já constante do currículo novo do curso*

*de pedagogia da UFC, pois através dela se daria toda uma visão das funções da escola, de forma dinâmica e integrada, e condições para o seu exercício. A faculdade de Educação da UFC vivenciou, tanto a formação do generalista de cunho essencialmente humanista como a formação do especialista influenciado pela linha tecnicista.*

*PP90 - Antes era o profissional habilitado em: docência no Ensino Médio (curso Pedagógico, de nível médio), supervisão, orientação e ou direção. Posteriormente, passou a ser: docência na Educação Infantil e nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, gestão, educação popular (jovens e adultos), Educação Especial e docência no Ensino Médio (curso Pedagógico de nível médio), seguindo orientação da LDB atual.*

*PP07 - O profissional em pedagogia tinha uma formação básica na vertente polivalente com opções às áreas de aprofundamento em: Arte e Educação, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e [...]. Atualmente, o PPC promove uma formação polivalente em Educação Infantil e Ensino Fundamental I.*

Chegamos na última pergunta e um dos principais questionamentos sobre a formação em Pedagogia: o perfil profissional. Este perfil só ocorrerá após todo esse processo de mudança que ocorre no projeto pedagógico. Porém, preciso apresentar sobre uma das possibilidades da formação profissional em Pedagogia, que é esta

*[...] a Pedagogia é um campo de produção do conhecimento e de formação profissional, tem sua configuração teórico-política e pragmática delineada segundo abordagens de naturezas diversas, tais como filosóficas, científicas e práticas, as quais devem se articular no momento que expressam uma totalidade [...]. (KUENZER, 2006 apud LIMA, 2009, p.184).*

A ex-coordenadora da década do primeiro projeto pedagógico, o de 1987, revelou que o profissional que era formado, e confiado às escolas pública, era um graduado que poderia realizar qualquer atividade em sala de aula ou na gestão escolar. Para tal feito, foi acrescentado o número de créditos da disciplina Organização Social do Trabalho Escolar, pois a mesma seria de fundamental importância para que os discentes pudessem compreender toda a complexidade do exercício para a docência. Anterior a essa formação globalizante, tivemos uma formação mais humanista, voltado mais para a teoria, e uma formação tecnicista, voltada mais para uma prática

educativa não reflexiva. No RCCP (1987, p.1) tem as seguintes informações sobre esse perfil citado anteriormente:

A proposta visa a formação do pedagogo como o profissional do fenômeno educativo em sua acepção ampla e, em particular, do docente do ensino de 2º grau, do ensino pré-escolar, das séries iniciais do 1º grau, da educação de adultos, da educação especial. Esta decisão apoia-se na compreensão da escola enquanto instituição social encarregada da socialização do saber produzido pela humanidade e na luta da população visando universalizar uma escola de qualidade para todos.

No PP90, minha pesquisada revelou que o perfil profissional estava direcionado para a docência nas disciplinas pedagógicas do Ensino no Nível Médio, Supervisão, Orientação e Direção. Com as mudanças que ocorreram após a LDB 9.394/96, mudou-se o perfil profissional, tendo uma nova perspectiva formativa mais ampla. Os campos de atuação do curso de Pedagogia aumentaram, tornando possível esse profissional atuar em muitas áreas e espaços escolares.

Dessa forma, o perfil traçado foi o seguinte: docência para a Educação Infantil, Séries Iniciais do EF, Gestão Escolar, Educação Especial, Educação Popular (EJA) e docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos em nível médio. Lembrando que: esse projeto pedagógico era praticamente igual ao de 1987, sua matriz curricular era a mesma e ainda tínhamos as áreas de aprofundamento.

Por isso, a formação em Pedagogia contemplava todas essas áreas. O perfil desse educador era parecido com o PRCP de 1987:

Preparar o pedagogo como profissional do fenômeno educativo em sua acepção ampla e, em particular, o docente para lecionar no curso pedagógico de 2º grau, nas séries iniciais do 1º Grau, no pré-escolar, na educação de adultos, na educação especial. (PRCP, 1990, p. 6).

Antes de 2007, a formação em Pedagogia tinha como perfil profissional à docência generalista, devido a permanência das áreas de aprofundamento. Esse era o perfil profissional de antes da mudança no PP07: docente polivalente em artes e educação, EJA, EI, Séries Iniciais do



EF e Educação Especial. Com a mudança em 2007, o profissional em Pedagogia ficou da seguinte característica:

[...] o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFC prescreve uma formação docente, nesta instituição direcionada a duas vertentes: Docência na Educação Infantil e Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PPCP, 2008, p. 7).

E após algumas mudanças e reduções nos espaços escolares, o curso de Pedagogia da UFC forma, até na atualidade, para esses dois espaços educativos.

Esses foram os projetos que delimitaram o perfil do profissional em Pedagogia no recorte temporal estudado e analisado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após quatro anos de estudos, leituras, discussões, vivências, publicações, experiência internacional e muitas aprendizagens, estou finalizando um ciclo importante na minha vida acadêmica. Estou concluindo a minha Tese! Foi muito gratificante poder concretizar esse percurso trilhado de iniciar na graduação em Pedagogia, ser especialista, mestre e futuro doutor em Educação pela FACED/UFC. Essa instituição que me acolheu em 2006 também me permitiu estudar sobre a mesma e compreender o caminho trilhado pela formação em Pedagogia ao longo de mais de cinco décadas.

Me sinto feliz e aliviado de entregar o meu texto para a banca. Acredito que estou deixando uma contribuição para as futuras pesquisas em História da Educação e das instituições de formação de professores. Aprender sobre as mudanças que ocorrem via legislação educacional e a sua aplicabilidade desde a formação na graduação em Pedagogia passando pela prática da sala de aula na escola pública, traz uma reflexão mais aprofundada sobre como os representantes da nação pensam e redigem as leis sobre as Políticas Públicas em Educação. Antes mesmo de discutirmos o binômio teoria e prática, se faz necessário um debate sobre quem está no poder e o seu pensamento educativo no aspecto de um país imenso chamado Brasil.

Pensar em formação de professores, em destaque a formação em Pedagogia, é um fator primordial na atualidade aonde o país ainda passa por conturbadas situações que são consideradas herança de uma falta de escola pública de qualidade para todos. Formar também é incluir! Independente da região, do local ou da situação pedagógica. Um olhar pedagógico sobre a prática docente pode transformar a vida de uma pessoa ou de uma nação. Não é um olhar somente esperançoso, mas que exige uma atitude verbal na e da prática cotidiana. O aprendizado acarreta uma mudança pessoal, na vida e na perspectiva a longo prazo de que a solução passa pela Educação. No entanto, a Educação precisa de mais profissionais para que ela possa fazer um processo completo de transformação social.

Mas, afinal, de onde surgiu a Pedagogia?

Certamente a Pedagogia existe desde que houvesse necessidade de cuidar de crianças e de promover sua inserção num contexto social. Todavia, sua institucionalização ocorre com a modernidade, por volta do século XVI. Mialaret (1991: 6) menciona a definição do termo pedagogo num dicionário francês de 1690: "Pedagogo: mestre ao qual se dá o encargo de instruir e educar um aluno, de ensinar-lhe gramática e de vigiar (prende garde) suas ações". Vê-se que o termo está associado ao saber, à instrução e educação por meio do saber ou, num entendimento mais livre, à ideia de formação. (LIBÂNEO, 2005, p. 163),

A Pedagogia é tão antiga quanto a educação na humanidade. O escravo que levava as crianças para a escola e ensinava-lhe em casa na Grécia já era considerado um pedagogo, um formador. Foi por essa graduação que eu fiz a minha opção e não me arrependo. Existem inúmeras formatos de sala de aula, assim como existem inúmeras formas de se aprender. Todavia, a minha escolha pedagógica foi pela educação em espaços escolares. O encanto pela formação pedagógica de formar outros professores foi o que me fez apaixonar pelo campo da ciência pedagógica. Mesmo lendo uma vasta bibliografia com muitas críticas quanto a sua identidade, seu objeto de pesquisa, se era arte ou ciência entre inúmeras situações questionadas por diversos autores.

A pedagogia também tem o seu processo formativo para a docência, que se aplica da seguinte forma:

[...] a formação do pedagogo implica em extrapolar os aspectos meramente curriculares, rumo a questões amplas que possibilitem análises mais contextualizadas, capazes de perceber relações sociais em sua totalidade e a vinculação com a organização do trabalho pedagógico. Compreende a teia de relações estabelecidas no âmbito das instituições formadoras é fundamental a toda reflexão que se propunha desvelar as contradições do processo de formação profissional da educação. (VEIGA, 1997, p. 10).

Como a educação acontece em espaços escolares e não escolares, a prática pedagógica também ocorre do mesmo jeito. A formação em Pedagogia precisa ser estudada e compreendida para que o processo de ensino e aprendizagem seja aplicado de acordo com todo o arcabouço teórico numa prática reflexiva. Perceber que as relações sociais também perfazem esse processo educativo e que são importantes para se detectar alguma

alteração durante a prática pedagógica discente. Se faz muito necessárias pesquisas sobre as instituições formadoras de licenciados.

Apreender esse processo de formação dos futuros professores é conceber um processo complexo e amplo no qual a preparação desse profissional da educação necessita de uma rede complexa de teorias que façam com que o discente na sua prática escolar possa decidir qual será a melhor solução para um problema que se apresenta dentro da sala de aula.

As indagações apropriadas sobre a formação para a docência são alicerçadas nos desenvolvimentos do ato de ensinar, de como os alunos assimilam o conhecimento e quais são os fundamentos curriculares são os mais significativos para o magistério (FERREIRA, 2014).

Para que se possa vislumbrar todos esses aspectos citados anteriormente, é de extrema importância estudar sobre as instituições formadoras, na compreensão da sua cultura (escolar ou acadêmica), matriz curricular, relações sociais, aspectos avaliativos, perfil profissional, PPP/PPC, entre outras abordagens educativas.

Após essa breve reflexão sobre Pedagogia e a sua formação, irei apresentar o resultado da minha pesquisa. Essa investigação relacionava o documento Plano Pedagógico de Curso (também conhecido como Projeto Pedagógico e Projeto Político Pedagógico/PPP) e a sua relação com o perfil profissional do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFC. Meu Objetivo Geral é analisar os Projetos Pedagógicos da Faculdade de Educação na perspectiva da formação do pedagogo e do perfil deste profissional. Eu fui até a Pró-Reitoria de Graduação da UFC pesquisar sobre os antigos projetos pedagógicos dessa instituição. Para o recorte temporal descrito no texto, de 1987 a 2007, só tinham três projetos: o de 1987, que a discussão foi iniciada em no ano anterior; o de 1990, criação do curso noturno e que serviu de base para o mesmo e o de 2008, que foi elaborado em 2007.

A análise foi feita, compreendendo toda a história da Educação brasileira no período e também da instituição formadora. A formação em Pedagogia foi mudando de acordo com as necessidades de cada época

histórica. O projeto pedagógico de 1987 perdurou até o ano de 2006, sendo que o mesmo passou por várias modificações ao longo desse período. Uma dessas modificações foi no ano de 2004, no qual foram feitos ajustes no Projeto Pedagógico nesse ano.

Essas mudanças também partiram da legislação educacional que foi se transformando ao longo das décadas. Depois da implantação da LDB 9.394/96, muitas outras alterações foram feitas no sentido de adequar a realidade educativa, na perspectiva de melhorar a formação em Pedagogia para a sala de aula, que foi confirmada pelas falas das minhas pesquisadas que foram ex-coordenadoras do curso de Pedagogia da FAGED e participaram de todo o processo de mudança no projeto pedagógico de cada época.

Meu primeiro objetivo específico era compreender como como as mudanças ocorridas ao longo na história da Educação brasileira influenciaram a formação em Pedagogia. As mudanças se iniciaram, no caso da FAGED, em 1987. O currículo com o viés mais tecnicista já não estava mais adequado a um país que estava retornando a sua realidade democrática e precisava de um outro profissional da educação para uma nova realidade da sala de aula. Porém, era preciso garantir que quem já estava cursando as habilitações em administração, inspeção, orientação e supervisão fossem finalizadas e os novos alunos pudessem já entrar com uma outra perspectiva formativa pedagógica.

Na década de 1990, o curso noturno foi criado com uma intencionalidade pedagógica mais voltada para os alunos trabalhadores da época. Houve um consenso na época que era preciso ampliar as vagas para poder garantir que as pessoas que trabalhassem durante o dia pudessem cursar à noite graduação em Pedagogia, era a principal mudança na época para o curso noturno.

Durante a década de 1990 foi lançada a LDB 9.394/96 e também reforçou os aspectos formativo do curso. Em 2007 foi preciso modificar o projeto pedagógico devido à necessidade de uma formação mais específica dentro do que a realidade da época estava mais necessitando: um profissional mais escolar.

Meu segundo objetivo específico foi: descrever quais foram os motivos ou circunstâncias pelos quais os projetos pedagógicos foram criados ou modificados no período de 1986 a 2007. O projeto de 1987 foi criado para modificar a formação tecnicista que ainda perdurava na década seguinte, tendo destaque para as áreas de aprofundamento. Em 1990 foi especificamente criado para atender um outro público que precisava de uma graduação, mas não tinha a possibilidade devido passar o dia trabalhando. Em 2007, a mudança ocorreu principalmente devido no ano de 2006 a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia terem sido lançadas. Nessas Diretrizes, havia uma exigência de mudança no ano seguinte em relação à formação em Pedagogia.

Meu terceiro objetivo específico foi: definir o perfil do pedagogo em cada projeto pedagógico. O perfil do profissional em Pedagogia no PP de 1987 era de um docente do ensino de 2º grau, do ensino pré-escolar, das séries iniciais do 1º grau, da educação de adultos, da educação especial. Já o do curso noturno de 1990 era o seguinte: docente para a Educação Infantil, Séries Iniciais do EF, Gestão Escolar, Educação Especial, Educação Popular (EJA) E docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos em nível médio. Em relação ao PP de 2007, o perfil delineado foi como o docente na Educação Infantil e Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, esses eram os perfis profissionais na formação em Pedagogia durante o recorte temporal feito por mim nessa tese.

Meu último objetivo específico foi esse: identificar como se deu o processo de mudança de PP nas perspectivas dos coordenadores do curso. Em dois projetos, o de 1997 e o de 2007, ocorreram reuniões da comunidade da FACED para discutir sobre as mudanças que seriam implementadas no curso de Pedagogia. Reuniões essas que muitas vezes geravam atritos e uma certa incompreensão por partes de alguns docentes devido uma enorme resistência no que estava se propondo a mudar.

Em 1990 foi uma proposta que foi elaborada e enviada ao CEPE, sendo aprovada pela reitoria da UFC. Mas, em todos os processos quem esteve à frente foram as ex-coordenadoras, mediando as reuniões, ponderando excessos, acalmando os ânimos e refletindo sobre a

necessidade de fazer uma transformação na formação em Pedagogia. Nessas reuniões estavam presentes: docentes, discentes e técnicos (não em todas).

Concluo que a formação em Pedagogia precisa se modificar sempre para se adequar a uma nova realidade educativa. Que necessita mudar para colaborar na educação de qualidade. Isso se dá ao longo de, na atualidade, quatro ou cinco anos, dependendo se a opção for pelo período diurno ou noturno. Essa mudança acontece, principalmente, por conta da carga horária necessária para essa Graduação. Modificar esse importante documento, o PPC, não é simplesmente participar de reuniões ou compreender que o docente é dono dessa ou daquela disciplina.

Toda e qualquer modificação precisa ser refletida à luz das teorias pedagógicas. É um esforço para entregar a sociedade os profissionais da educação que são responsáveis pela base da educação nacional, que é a EI e o EF1, no qual precisam compreender a relação teoria e prática para poderem trabalhar os conteúdos elementares e necessários para as outras etapas da educação básica brasileira. Se os responsáveis, os docentes do curso de Pedagogia, não compreenderem a intencionalidade pedagógica e tomarem para si essa mudança como primordial, o PPC será somente uma carta de intenções.

O profissional da educação em Pedagogia está contido dentro deste documento, que todos os professores formadores da FACED deveriam ler e adaptar as suas práticas pedagógicas nas suas aulas pensando no profissional docente que estão entregando a sociedade e as escolas públicas do Estado do Ceará. Refletir sobre a formação em Pedagogia é pensar em um discente que está sendo moldado para encarar a docência como uma profissão, não como um mero passatempo. Se teoria e prática caminham juntas, formação docente e PPC também caminham.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. Orientações para o projeto político-pedagógico. In: **Jornada Pedagógica, Anais...** 2014. Salvador, 2014

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 28, de 2 de outubro de 2001. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União** de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução 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, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. (Série Textos Básicos; n. 67).

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 12.08.1971.

\_\_\_\_\_. **Lei N° 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)> Acesso em: 02 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 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**, Seção 1 – 29.11.1968.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. (Série legislação; n.118).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Mobilização Social e Política pela Educação para todos**: a experiência Brasileira. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CP n.º 5/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Aprovado em: 13.12.2005. **Diário Oficial da União** de, 15.05.2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 02 maio 2018.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de professores**: um desafio. Goiânia: UCG, 1996.



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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia Cavalcante. **O ensino de história da Educação**: da tradição dos manuais aos recortes temáticos, temporais e espaciais sob novos protagonismos. 2008. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/35.pdf>> Acesso em: 02 maio 2017.

CHAGAS, Valnir. **A reforma universitária e a Faculdade de Filosofia**. Fortaleza-CE: Imprensa Universitária do Ceará, 1961.

CHARLOUT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Tradução de Bruno Magne. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAVES, Flávio Muniz. **A monitoria no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará**: entre a especialidade técnica e a formação docente na década de 1970. 2014. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2014.

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC. **Projeto político-pedagógico**: orientações para o gestor escolar. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 17–28.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.125-142.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. Série Manuais Acadêmicos.

DUMÉNIL, Gérard; LEVY, Dominique. Neoliberalismo: neo-imperialismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v.16, n.1, p.1-19, abr. 2007.

FERNANDES, Maria Estrêla Araújo. Gramsci e a formação de educadores: revendo a teoria gramscista para melhor entender a proposta curricular do curso de Pedagogia da UFC. **Educação em Debate**, n.21/22m o,31-46, jan./dez. 1991.

\_\_\_\_\_. **O curso de Pedagogia da UFC: uma resenha histórica (1963 – 1990)**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação de professores: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação. In: GENTILLI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luis Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Contagem da população 1996**. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.

\_\_\_\_\_. Tendências demográficas. **Censo Demográfico 1980/2000**.

Disponível em:

<[https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia\\_demografica/tabela23.shtm](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/tabela23.shtm)> Acesso em: 02 maio 2017.

LEHER, Roberto; BARRETO, Raquel Goulart. O trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.38-60.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; BRITO, Antonia Edna; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira; MENDES, Bárbara Maria Macedo. Trajetórias de desenvolvimento da profissionalidade docente face as práticas de formação: ou como se fazer docente. In: DIAS, Ana Maria Iorio; RAMALHO, Betânia Leite; VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga; FERNANDES, Zenilda Botti (Orgs.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: UFC, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.13-37.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1998. ED/90/CONF/205/1.

PARTIDO DOS TRABALHADORES – PT. **Uma escola do tamanho do Brasil**: Programa de Governo 2002 Coligação Lula Presidente. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf>> Acesso em: 02 maio 2017.

RODRIGUES, Natália. **Governo de Castelo Branco**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/governo-de-castelo-branco/>> Acesso em: 02 ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Memória da Educação).

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.5).

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC. **Resolução n.º 102/61**. Fortaleza, 1961.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Novos rumos à educação e cultura. In: **Anais Científicos**, n.68, jun. 1956.

\_\_\_\_\_. **Documentos diversos da coordenação do curso de Pedagogia (1981 - 1989)**. Fortaleza, 1989.

\_\_\_\_\_. Faculdade de Educação. **Proposta Curricular do Ensino Noturno do Curso de Pedagogia**, nov. 1990.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular de reformulação do curso de Pedagogia**. Fortaleza, 1986.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Fortaleza, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica**: projeto político-pedagógico; Educação Superior; Projeto Político Pedagógico. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SOUSA, José Vieira; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; DAMIS, Olga Teixeira. **Licenciatura em Pedagogia**: realidades, incertezas, utopias. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

VIEIRA, Laura Maria Souza (Coord.). Proposta curricular de ensino noturno do curso de Pedagogia/UFC. **Educação em Debate**, Fortaleza, v.13, n.19-20, p.117-129, jan./dez. 1990.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Z Aidan, Samira. Reformas educacionais e formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.143-148.

## **APÊNDICE A - Roteiro de perguntas a serem feitas para as ex-coordenadores do Curso de Pedagogia da UFC para a Tese**

Baseando-me, a princípio, de que esses/as professores/as estiveram imersos na mudança dos planos pedagógicos de cursos, no caso o de Pedagogia da Faced (matutino e vespertino/noturno), se faz necessário através desse questionário de perguntas abertas, compreender como ocorreu esse processo de mudança e quais foram as consequências para a formação do profissional em Pedagogia de cada época em que foram coordenadoras.

- 1º) Qual era o contexto da época em que ocorreu a mudança no antigo Projeto Político Pedagógico (PPP)? (atual Plano Pedagógico de Curso) Quais eram as prioridades na formação do pedagogo?
- 2º) Como ocorreu o processo de mudança e reestruturação do PPC do curso de Pedagogia? Quais foram os atores sociais que participavam dessas reuniões? Quais foram as temáticas mais debatidas? Quais temáticas, no seu entendimento, negligenciadas?
- 3º) Foi feita uma reflexão sobre a formação do pedagogo antes da mudança de PPC? Se sim, quais questionamentos/dúvidas/anseios foram discutidos pela comunidade acadêmica?
- 4º) Quais foram as principais mudanças ocorridas na transição de um PPC para o outro na formação do pedagogo na sua época como coordenador/a e que você destacaria como importantes?
- 5º) Nessas respectivas mudanças, o que foi mais priorizado na formação: a teoria ou a prática? Foram criadas estratégias para verificar como essa articulação proposta foi implementada pelos professores nas disciplinas?
- 6º) Qual era o perfil do profissional pedagogo antes e depois das mudanças nos PPCs?

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado por FLÁVIO MUNIZ CHAVES, aluno do Doutorado do PPGE da Universidade Federal do Ceará, para participar de uma pesquisa. Leia atentamente as informações abaixo e tire suas dúvidas, para que todos os procedimentos possam ser esclarecidos.

A pesquisa com título “A formação docente às séries iniciais nas versões dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação – FACED – UFC, no período de 1987 a 2007” tem como objetivo: Analisar a formação docente para as séries iniciais no Brasil, tomando por parâmetro o Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, passa por ajustes educacionais na medida em que ocorrem mudanças estruturais na sociedade, à luz de análises das versões do Projetos Pedagógico do Curso. Dessa forma, a sua participação poderá trazer como benefícios importantes para a formação do profissional pedagogo e da história da Faculdade de Educação.

Para a sua realização, preciso que os ex-coordenadores, ou chefes do antigo Departamento de Educação, da Faculdade de Educação respondam a este questionário, ressaltando-se que a sua colaboração é de caráter voluntário e não implica em remuneração. Há o risco de você sentir-se constrangido com alguma pergunta, e caso isto ocorra, poderá a qualquer momento interromper a pesquisa e se for de sua vontade encerrar sua participação.

O questionário possui perguntas abertas e deve tomar aproximadamente 1h do seu tempo. Os seguintes procedimentos serão respeitados:

1. Seus dados pessoais e outras informações que possam identificar, serão mantidos em segredo;
2. Você está livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa sem sofrer qualquer forma de retaliação ou danos e
3. Os resultados gerais da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos e podem ser publicados em congresso ou em revista científica especializada



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Endereço do(s) responsável (is) pela pesquisa:

**Pesquisador Responsável: Flávio Muniz Chaves**

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará / Faculdade de Educação

**Endereço:** Rua Waldery Uchoa, 1 – Benfica.

**Telefones para contato:** (85) 32892573/997664126/987059702

**E-mail:** flavioufc2@gmail.com

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 Rodolfo Teófilo fone: 3366-8346.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_anos,  
RG: \_\_\_\_\_ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo e que minha participação é de caráter voluntário e não serei remunerado.

**Pesquisador Responsável:** Flávio Muniz Chaves

Data: 18/12/2017

**Participante:**

Data: \_\_/\_\_/\_\_

## **ANEXOS**