



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL UFRJ/UFPI**

EDMILSA SANTANA DE ARAÚJO

**DOCENTES EM FORMAÇÃO: INVESTIGANDO O CURRÍCULO DO CURSO
DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFPI**

Rio de Janeiro

2016

Edmilsa Santana de Araújo

**DOCENTES EM FORMAÇÃO: INVESTIGANDO O CURRÍCULO DO CURSO
DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFPI**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira

Rio de Janeiro

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Setorial de Floriano

A663d Araújo, Edmilsa Santana de.

Docentes em formação: investigando o currículo do curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI. [Manuscrito] / Edmilsa Santana de Araújo - Floriano, 2016.

188 f.

Cópia de computador (printout).

Tese (Doutorado) Doutor em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Faculdade de Educação - FE, 2016.

“Orientação: Profª. Drª. Marcia Serra Ferreira.”

1. Currículo do Curso de Pedagogia. 2. Políticas Educacionais. 3. Formação de Professores. I. Ferreira, Marcia Serra. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. I. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “DOCENTES EM FORMAÇÃO: INVESTIGANDO O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFPI”

Doutorando(a): **Edmilsa Santana de Araujo**

Orientador(a) pelo(a): **Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 01 de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:

Marcia Serra Ferreira
Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira (UFRJ)

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

Libânia Nacif Xavier
Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier

Fauston Negreiros
Prof. Dr. Fauston Negreiros (UFPI)

Lúcia Helena Pralon de Souza
Profa. Dra. Lúcia Helena Pralon de Souza (UNIRIO)

Dedico este trabalho à minha mãe Preta (Têta), espécie de anjo da guarda, que me criou, me incentivou e sonhava em me ver doutora, mas que os desígnios divinos não permitiram acontecer. O meu amor por ela será eterno, assim como a minha gratidão por tudo de bom que fez na minha trajetória de vida. Obrigada por tudo meu Anjo! Te amarei sempre!

Para o meu pai Moura e meu irmão Emídio Nonato (*in memoriam*), pessoas que, lá em outro plano, olham e intercedem por mim. Amo vocês!

Aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de tantas outras pessoas
E é tão bonito quando a gente sente
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar
“Caminhos do Coração” (Gonzaguinha)

A elaboração de uma tese envolve colaboradores de toda uma vida e não somente aos anos de sua construção. Minha gratidão fica aqui registrada ao (s), à (s):

A Deus, fonte de energia, pela força interior que proporcionou saúde e firmeza durante esta caminhada, responsável por mais esta conquista.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Marcia Serra Ferreira, pelo profissionalismo, pela competência regada da harmonia entre o rigor e a ternura, pelo carinho, pela compreensão, acima de tudo pelo respeito e confiança com que me acompanhou durante esta minha caminhada. A você, Marcia, minha admiração, respeito e amizade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ que contribuíram com o aporte teórico deste trabalho e pelo crescimento intelectual desta pesquisadora, especialmente a prof.^a Dra. Libânia Nacif Xavier pelas ricas contribuições, pela amizade, carinho e incentivo. Obrigada!

À minha mãe Edite a quem também dedico esta tese, meu porto seguro, mãe formidável, exemplo de força, luta e amor. Eis a tese, mãezinha, embora tardiamente. Obrigada mãe, por permanecer sempre ao meu lado dando força, sempre apoiando-me com grande fé. Pelo amor e dedicação de toda uma vida, a Sra. é a parte mais importante da minha vida, minha eterna protetora. Te amo mais que tudo, és meu maior tesouro.

Aos meus irmãos Eliane, Gorete, Edmilson, que me renovam a cada encontro, por não me deixarem cair e compartilharem com os meus sonhos, pelo apoio incondicional, pelo cuidado, pelo carinho, pela força que me transmitiram principalmente quando tive que me ausentar para dedicar-me a este trabalho. Sem vocês, eu não teria conseguido, acreditem!

Minha eterna gratidão, pelo companheirismo e afeto que nos une.

Aos irmãos Fan e Tatiana, que demonstram orgulho pelas minhas conquistas. Obrigada pela força.

Aos meus sobrinhos, mais que amados Lílian, Léo, Laílson, Liana, Mônica, Emília, Milena, Ronyel, Reinaldo, Renata, Nina, Adriano Santana e Fábio Santana que sempre estiveram torcendo para a concretização deste trabalho, especialmente à minha Liana Karina, pela presença tão marcante em minha vida, pela força transmitida nas horas de dificuldade, pelo orgulho que tem de mim, sempre me sustentando com energia, alegria e bravura, não me deixando fraquejar. Obrigada, filha!

Às professoras Ana Monteiro e Margarida pelas contribuições valiosas no momento da qualificação.

Ao primo Gilmar Duarte, amigo, irmão, pelo carinho, amizade, inúmeros incentivos e confiança na minha capacidade. Meu muito obrigada!

À Valderice Soares, a tão preciosa amiga de todos os dias, pelo apoio incondicional, sempre por perto, animou-me e deu força para que eu continuasse firme e chegasse até o final desta jornada. Grata eternamente!

Aos amigos, Valdeci Barros, Edson Cavalcanti, Marcello Cipriano, Aroldo Reis, Nilda Barros, Olga Diocesano, Bernadete Lima, Ana Lucia Fontes, Salete Falcão, Pe. Serafim, Carminda Reis, Luiz Júnior, Gilberto Duarte, Guiale, Haroldo Máximo, Socorro Garcia, Socorro Moura, Janaína Matos, Ana Maria e Silmar Lustosa, Fernando Querino, Yonary Brito, Jociel Carvalho e Mariana Araújo pelo apoio, incentivo, carinho e amizade. Vocês são verdadeiros amigos que juntos torceram e vibraram sempre com minhas vitórias.

Ao Diretor do CAFS e amigo Mauro Sérgio, um grande incentivador, pela compreensão, respeito e parceria nesse momento de minha vida, pelo apoio irrestrito e compreensão das minhas ausências. Minha profunda gratidão por ter me ajudado a percorrer os árduos caminhos com coragem. Sem seu apoio, tudo seria muito mais difícil.

À Neide, Essonélia e Carlinhos Correa, meus braços dentro de casa nestes últimos anos, pelo enorme apoio que tem me dado e que me permitiu ficar tranquila, desenvolver minha pesquisa, me ausentar, tendo a certeza de que minhas mães Edite e Preta compartilhavam momentos com pessoas do bem. Serei eternamente grata a vocês!

Um agradecimento especial ao meu queridíssimo sobrinho do coração, Marcus Vinicius, pelo apoio nas questões tecnológicas, pela valiosa colaboração dando corpo a este trabalho, pelo carinho, pelo respeito que me tens, pelo companheirismo e principalmente pela paciência ao entender as minhas limitações tecnológicas e atender prontamente aos meus chamados. Muito obrigada, meu filho!

Aos também queridos, cunhados Áureo e Da Guia Cardoso, as primas Amparo Santana, e Rosário (Nitinha), ao primo Valdeci Moura, por vibrarem em cada conquista e confiarem na minha coragem.

Agradeço de forma especial aos moradores da casa “**Mãe Mimilsa**”, o 1º ponto de apoio quando chegamos em busca do sonho. Aos filhos do coração João Carlos e Juliana, muito obrigada pelo convívio. Vocês foram simplesmente essenciais para esta conquista.

Aos colegas professores, alunos egressos do PARFOR, motivo deste estudo, que contribuíram com esta pesquisa narrando nas entrevistas suas vivências na trajetória do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI.

Aos professores e colegas do NEC/UFRJ, pelo convívio, pelas críticas construtivas pelas trocas de saberes, pelos momentos de aprendizagens para o desenvolvimento e conclusão desse estudo, que muito contribuíram para o desenvolvimento e a conclusão deste estudo.

Aos moradores do “**Solar da Fossa**”, 2º ponto de apoio, companheiros de caminhada que me possibilitaram um clima de aprendizagem e coleguismo, pelo carinho recebido durante o tempo em que estivemos juntos compartilhando amizade, conhecimentos e sonhos. Obrigada Maria César, Marilde, Socorro Soares, Rute Irene, Luísa Xavier e Renata. É sempre muito bom o convívio com vocês. Nesse grupo, encontrei dois filhos e uma irmã. Rochelly e Erlon, filhos queridos que me apoiaram sempre, me assessoraram, cuidaram de mim, e que tanto alegraram a minha vida, com os arroubos de sua

jovialidade. À irmã Oldênia, parceira intelectual, por ser uma incentivadora, uma amiga, ouvinte atenta, uma companheira, pelo carinho ilimitado. Obrigada a todos vocês. O sorriso de vocês, o incentivo, foram mais que essenciais em minha vida. Lembranças ótimas! Saudades! Amo todos vocês para sempre!

À amiga Prof.^a Dr.^a. Débora Leite, pela leitura minuciosa desta tese, credibilidade e paciência com que sempre se dispôs ajudando-me com sugestões na construção deste trabalho, uma grande amiga a quem serei eternamente grata.

Aos amigos Fauston Negreiros e Flávio Rovani, amigos de fé, homens de grande sabedoria, pelas orientações a mim proporcionadas, incentivo e motivação na construção desse trabalho, entendendo a minha luta em me tornar uma pessoa cada vez melhor. Obrigada, pois o exemplo de vocês fizeram-me crescer.

A todos da secretaria de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRJ, sempre prontos a nos atender, em especial à Sol (Solange) que com sua alegria, competência e disposição, impulsionava-nos a seguir sem medos.

À Luisa Nayra pelas transcrições realizadas.

À CAPES pela concessão da bolsa que me possibilitou cursar o doutorado e morar 09 meses na Cidade Maravilhosa. Parceira fundamental para a realização desse estudo.

À UFPI, que tem a qualificação de seus professores como projeto institucional prioritário.

A todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização desta pesquisa, agradeço de coração.

MEU MAIS SINCERO MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Este estudo vincula-se à linha de pesquisa Currículo e Linguagem, tem como temática a formação de professores e como objeto de pesquisa o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O objetivo geral é investigar a produção de políticas no PARFOR/UFPI, tendo como foco principal, a construção de um currículo específico para os professores leigos em formação. A pesquisa parte do entendimento do currículo como uma construção social e cultural em processo, onde se questiona sobre as decisões curriculares, conteúdos e métodos, experiência dos professores leigos, marcos políticos que podem ser percebidos quando se analisa os componentes curriculares situando o PARFOR em meio às demandas profissionais dos docentes em formação, da instituição formadora e da própria política pública, já que faz parte de um ciclo contínuo produtor de políticas. As questões norteadoras da tese são: como o currículo tem funcionado na instituição e no curso? Quem participa das decisões curriculares? Que tradições curriculares são ressignificadas em meio a tais experiências? Que inovações curriculares são produzidas? Tendo por método de pesquisa o materialismo histórico, a partir de uma contextualização do ensino superior e do curso de Pedagogia no Brasil, aponta a universidade como o lugar privilegiado da formação de professores. Analiso as políticas de formação de professores dentro do ciclo de Políticas descritos por Stephen Ball, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil. Neste cenário, apresento a UFPI sendo uma instituição social e política e destaco o seu relevante papel na oferta do Ensino Superior do estado. A partir de dados empíricos e tomando o currículo como principal categoria de análise, apresento o perfil social e profissional dos professores leigos em formação do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI, descrevendo a estrutura curricular e como os professores/alunos ressignificam este currículo. A análise dos dados resultou numa reflexão sobre o currículo no contexto da prática do Curso em estudo.

Palavras-Chave: Currículo. Curso de Pedagogia. História do Currículo. Políticas de Currículo. Formação de professores. PARFOR.

ABSTRACT

This study is linked to the online curriculum and language research, has as its theme the teacher training and as a research subjects the Pedagogy course curriculum of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). The overall objective is to investigate the production policies in PARFOR / UFPI, focusing mainly on the construction of a specific curriculum for lay teachers in training. The research part of the curriculum understanding as a social and cultural construction process where questions about curriculum decisions, contents and methods, experience of the lay teachers, Mark politicians who can be seen when analyzing the curriculum components placing the PARFOR amid the professional needs of teachers in training, educational institution and public policy itself, since it is part of a continuous producer of policy cycle. The guiding questions of the thesis are: As the curriculum has worked in the institution and in the Course? Who participates in the curricular decisions? What curricular traditions are re-signified in the midst of such experiences? Curricular innovations that are produced? I try for research method of historical materialism, from a context of higher education and the Faculty of Education in Brazil points the university as the privileged place of teacher education. Analyze teacher training policies within the policy cycle described by Stephen Ball, as well as the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course in Brazil. In this scenario, we present the UFPI being a social institution and policy and highlight its role in the provision of higher education in the state. From empirical and taking the curriculum as a primary category of analysis data, we present the social and professional profiles of lay teachers in training Pedagogy Course PARFOR / UFPI, describing the curriculum and how teachers / students resignify this curriculum. Data analysis resulted in revising the curriculum in the context of the practice of the course of study.

Keywords: Curriculum. Pedagogy. Curriculum History. Curriculum Policies. Teacher Training Course.

RESUMÉ

Cette étude est liée au programme d'études en ligne et la recherche de la langue, de sa présente le thème de la formation des enseignants et en tant que sujet de recherche du programme de cours de pédagogie de l'Université fédérale de Rio de Janeiro (UFRJ). L'objectif global est d'étudier les politiques de production dans PARFOR/UFPI, se concentrant principalement sur la construction d'un programme spécifique pour les enseignants laïcs dans la formation. La partie de la recherche du programme de comprendre le processus de construction sociale et culturelle où les questions sur les décisions de programmes, les contenus et les méthodes, l'expérience des enseignants laïcs, Mark politiciens qui peut être vu quand l'analyse des composantes du programme d'études en plaçant le parfor au milieu des besoins professionnels des enseignants dans la formation, établissement d'enseignement et de la politique publique elle-même, car il fait partie d'un producteur continue de cycle politique. Les questions d'orientation de la thèse sont: Comme le programme a travaillé dans l'institution et dans le cours? Qui participe aux décisions curriculaires? Quelles traditions scolaires sont re-signifié au milieu de ces expériences? Curriculaire innovations que sont produites? Je tente pour la méthode du matérialisme historique de recherche, à partir du contexte de l'enseignement supérieur et de la Faculté d'éducation au Brésil points de l'université de la place privilégiée de la formation des enseignants. Analyser les politiques de formation des enseignants dans le cycle de la politique décrite par Stephen boule, ainsi que les Directives du programme national pour le cours pédagogie au Brésil. Senaire cela, nous présentons UFPI étant une institution sociale et politique et de mettre en valeur son rôle dans la fourniture de l'enseignement supérieur dans l'état. De empirique et en prenant le programme comme une catégorie principale des données d'analyse, nous présentons les profils sociaux et professionnels des enseignants laïcs dans la formation Pédagogie Cours PARFOR/UFPI, décrivant le programme et comment les enseignants / étudiants resignify ce programme. L'analyse des données a abouti à la révision du programme d'études dans le contexte de la pratique du cours de l'étude.

Mots-clés: Curriculum Cours de formation. Les politiques éducatives. La formation des enseignants.

LISTA DE QUADROS

QUADRO: 1 LEVANTAMENTO ORGANIZADO A PARTIR DAS INFORMAÇÕES CONSTANTES NO BANCO DA CAPES 2011-2012.....	55
QUADRO 2: LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DOS RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES (2009 – 2014)	66
QUADRO 3: LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DOS RESUMOS DAS TESES (2009 – 2014)	66
QUADRO 4: LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DAS PRODUÇÕES DO NEC-UFRJ QUE TRATAM DA TEMÁTICA RELATIVA AO CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	72
QUADRO 5: DISCIPLINAS QUE COMPUNHAM A FORMAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA EM 1939.....	87
QUADRO 6: DISCIPLINAS QUE COMPUNHAM A SEÇÃO ESPECIAL DE FORMAÇÃO DA LICENCIATURA	87
QUADRO 1: FLUXO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – PARFOR/UFPI	116
QUADRO 2: DIVISÃO POR NÚCLEOS DO CURRÍCULO	118

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- GÊNERO	125
TABELA 2- IDADE	126
TABELA 3- ESTADO CIVIL.....	127
TABELA 4- QUANTIDADE DE FILHOS	127
TABELA 5- TIPO DE INSTITUIÇÃO QUE CURSOU O ENSINO MÉDIO	127
TABELAS 6- TURNO QUE CURSOU O ENSINO MÉDIO	128
TABELA 7- ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO.....	128
TABELA 8- O QUE O(A) MOTIVOU A REALIZAR O CURSO DE MAGISTÉRIO	129
TABELA 9- ANO EM QUE COMEÇOU A ATUAR COMO PROFESSOR(A).....	129
TABELA 10- TIPO DE INSTITUIÇÃO EM QUE COMEÇOU A ATUAR COMO PROFESSOR(A)	130
TABELA 11- COMO VOCÊ TORNOU-SE PROFESSOR(A)? QUE TIPO DE FORMAÇÃO VOCÊ OBTVEVE	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
CAFS	Campus Amílcar Ferreira Sobral
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCE	Centro de Ciências da Educação
CCHL	Centro de Ciências Humanas e Letras
CCN	Centro de Ciências da Natureza
CEDES	Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEPEX	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CES	Conselho de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CMPT	Campus Ministro Petrônio Portela
CMRV	Campus Ministro Reis Veloso
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPCE	Campus Professora Cinobelina Elvas
CSHN	Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
CT	Centro de Tecnologia

DBE	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNP	Diretrizes do Curso de Pedagogia
DCP	Diretrizes Curriculares para a Pedagogia
EAD	Ensino à Distância
EDUCACENSO	Censo da Educação Básica
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENFORSUP	Encontro de Formação Docente para a Educação Básica e Superior
FACED	Faculdade de Educação
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEP	Fórum Nacional de Entidades de Pedagogia
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
FUFPI	Fundação Universidade Federal do Piauí
FURG	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
GTs	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituto de Educação Superior
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPI	Instituto Federal do Piauí
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISES	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MINTER	Mestrado Interinstitucional
NEC	Núcleo de Estudos de Currículo
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGS	Organização não Governamental
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PARFOR	Plano Nacional de Formação da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PREG	Pró-reitoria de Graduação
PREAL	Programa Para a Reforma Educacional na América Latina
PREPES	Programa Regional de Especialização de Professores do Ensino Superior
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROPESQ	Pró-reitoria de Pesquisa
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)
SED	Secretaria Escolar Digital
SESU	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UEL	Universidade Estadual de Londrina

UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRGS	Universidade Federal Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIMONTES	Universidade de Montes Claros

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	21
INTRODUÇÃO.....	21
Situando o local da pesquisa e a instituição formadora.....	33
Organização do Texto	34
CAPÍTULO 2.....	36
SEGUINDO O CAMINHO POR UMA REVISÃO TEORICA-METODOLÓGICA.....	36
2.1. Contribuições da abordagem do ciclo de políticas para a análise de políticas educacionais	37
2.2. Algumas aproximações sobre política pública, política de formação e currículo	40
2.3. Políticas curriculares: cenários de conflitos	44
2.4. Currículo, conhecimento e poder.....	49
CAPÍTULO 3.....	53
O PARFOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: OQUE HÁ DE NOVO?.....	53
3.1. O que dizem as dissertações e teses?.....	54
3.2. O que dizem os trabalhos do NEC/UFRJ sobre currículo e formação de professores?.....	71
3.3. O que dizem as políticas para a formação de professores?	78
3.4. Curso de Pedagogia no Brasil: um olho no passado	81
3.5. A criação do Curso de Pedagogia.....	86
3.6. O Curso de Pedagogia no contexto e o parecer CFE n. 251/62.....	88
3.7. O Curso de Pedagogia e a Reforma Universitária de 1968.....	90
3.8. Discussões sobre o Curso de Pedagogia na década de 1980.....	92
3.9. O Curso de Pedagogia a partir da década de 1990	94
3.10. Formação de Professores no Contexto da LDB.....	95
CAPÍTULO 4.....	100
ASPECTOS HISTÓRICOS DA PESQUISA.....	100

4.1. Breve histórico da Universidade Federal do Piauí - UFPI	100
4.2. Aspectos históricos do Curso de Pedagogia na UFPI.....	102
4.3. O PARFOR como política pública educacional, seu perfil e seus sujeitos.....	103
4.4. PARFOR: uma ponte para a Formação de Professores em serviço	106
4.4.1 O PARFOR no contexto da UFPI.....	109
4.4.2. Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente	111
4.4.3. Implantação do PARFOR na UFPI	113
4.4.4. A proposta curricular do Curso de Pedagogia PARFOR/UFPI.....	115
4.4.5. O Curso de Pedagogia PARFOR-UFPI e as Diretrizes Curriculares Nacionais...	117
4.4.6. Algumas reflexões: Qual Currículo? Qual Formação?.....	119
CAPÍTULO 5.....	123
CONHECENDO OS PROFESSORES LEIGOS E SUAS EXPECTATIVAS FRENTE AO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFPI.....	123
5.1. Delineando os caminhos trilhados	123
5.2. Caracterização dos professores leigos participantes do estudo.....	125
5.3. Com a palavra, os professores leigos do PARFOR/UFPI	130
CAPÍTULO 6.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICES	
ANEXOS	

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Nada a temer senão o correr da luta
 Nada a fazer senão esquecer o medo
 Abrir o peito a força, numa procura
 Fugir às armadilhas da mata escura
 Longe se vai sonhando demais
 Mas onde se chega assim
 Vou descobrir
 O que me faz sentir
 Eu, caçador de mim
 (Milton Nascimento)

Esse estudo tem como objetivo investigar a produção de políticas de currículo em um programa oficial voltado para a formação docente no país: o *Plano Nacional de Formação de Professores* (PARFOR). Entendendo que tais políticas são elaboradas de modo circular e em múltiplos contextos (BALL & BOWE, 1992), interessa-me, em especial, abordar essa produção de políticas em um contexto institucional específico – o *curso de Pedagogia* da Universidade Federal do Piauí (UFPI) –, focalizando a participação dos professores leigos¹ em formação na construção dos currículos acadêmicos.

Ele resulta de um feliz encontro entre as minhas inquietações pessoais e profissionais e os interesses de pesquisa do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, que se desenvolve no âmbito do *Núcleo de Estudos de Currículo* da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ). Afinal, as questões iniciais que impulsionaram a pesquisa estão relacionadas à minha própria experiência acadêmica e profissional, uma vez que, já na graduação em Letras, na década de 1980 e na própria UFPI, pude frequentar um curso que se desenvolvia em período de férias escolares. Nele, os professores da capital vinham ministrar aulas em minha cidade de origem, Floriano-PI, colocando-me uma série de novos desafios, os quais se referiam a organizar os meus

¹ Entende-se por professor leigo aquele que exerce o magistério sem a devida habilitação de acordo com os aspectos normativos vigentes. É o profissional que exerce o magistério sem possuir a habilitação mínima exigida. Segundo o *Thesaurus* do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, do Ministério de Educação – MEC, trata-se da pessoa que trabalha como docente, sem ter terminado o curso necessário que lhe permita obter o título correspondente ao nível de ensino em que leciona. São pessoas que lecionam sem ter concluído o curso que as habilitam ao exercício do magistério no nível de ensino em que atuam. De modo geral, os professores não habilitados lecionam em escolas localizadas em regiões de mais difícil acesso, nas zonas geográficas do país onde não existem faculdades ou universidades que possam frequentar.

estudos em uma rotina diferente daquela a qual estava acostumada, a dos cursos regulares. Recordar as cenas do que considero momentos essenciais durante o meu processo de formação é o que me incentiva e me conduz, portanto, nessa pesquisa de doutorado. Sou professora há trinta anos, olho para trás e vejo o quanto esse tempo está presente, mesmo que distante da minha primeira formação, a graduação em Letras. Olho para trás e vejo, também, a minha própria trajetória como professora leiga. Estas lembranças fazem com que eu (re)defina a todo momento o que é ser professora, porque sou professora, como fui me constituindo professora, como fui conquistando os meus saberes e fazeres, enfim, o meu espaço profissional.

Tais memórias e reflexões me impulsionam a ir em busca de novos desafios, aproximando a minha trajetória formativa do problema e dos objetivos da investigação que resultam nessa tese de doutorado. No que se refere à minha experiência formativa em um curso que funcionava de modo não regular, pude refletir acerca da construção dos currículos e de como eles funcionam em formatos diferenciados. Nesta minha caminhada profissional, aos poucos inteirei-me dos espaços de ensino, pesquisa e extensão, podendo aprender na prática várias questões relacionadas à política da Educação Superior e da Educação Básica. Neste contexto, vale ressaltar a minha experiência no curso de formação de professores em nível médio, antigo curso Pedagógico, no qual atuei durante 14 anos, e também cursos de Licenciatura, onde pude refletir sobre o sistema, questões administrativas e demais preocupações político-pedagógicas, incluindo o currículo.

Esta experiência me levou a cursar uma segunda Licenciatura, desta vez em Pedagogia, o que me permitiu contribuir com mais propriedade para a formação profissional e humana de meus alunos. Ao ingressar, em setembro de 1993, como professora da UFPI/CAFS², fui me interessando cada vez mais pelo aprimoramento docente e pela pesquisa. Neste período, cursei duas especializações – uma primeira no Programa Regional de Especialização de Professores de Ensino Superior (PREPES), oferecido pela PUC-MG³, e uma segunda na UFPI, Metodologia do Ensino Superior⁴ –

² Campus Amílcar Ferreira Sobral, campus da Universidade Federal do Piauí localizado na cidade de Floriano.

³ Pontifícia Universidade Católica do estado de Minas Gerais, instituição em que na ocasião ingressei no curso de especialização em literatura brasileira em janeiro de 1994 e concluí em junho de 1995. Nesta escrevi um artigo de conclusão de curso intitulado: “Os tipos humanos na obra: VIDAS SECAS”, de Graciliano Ramos.

⁴ Em 03 de dezembro de 1995 a UFPI ofereceu o primeiro curso de pós-graduação no campus de Floriano, e mais uma vez cursei concluindo em 13 de junho de 1996.

e, finalmente, em setembro de 2003, ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio de um Mestrado Interinstitucional (MINTER), que concluí em 2005, tendo como orientador o professor doutor Luiz Botelho Albuquerque. Lá tive contato com um excelente grupo de professores. Esse período, em meio a estudos, seminários e participação em eventos, resultou na produção e defesa de uma dissertação⁵ voltada para os atos da fala, entendendo que a linguagem está a serviço da interação entre sujeitos, os quais estão socialmente estabelecidos e organizam seus discursos de acordo com as suas intenções e com contexto sócio histórico no qual se inserem (ARAÚJO, 2005).

Uma vez trabalhando na UFPI, interessei-me em rever meus conceitos, me sensibilizar à nova realidade e, principalmente, buscar compreender a dinâmica dos processos formativos de professores. Nesta ocasião, atuei em diferentes programas especiais de formação de professores, tais como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), além do próprio PARFOR, o que tenho feito desde 2010. Penso, portanto, que a motivação original deste estudo congrega minhas experiências formativas e profissionais com um interesse em investigar um objeto ainda pouco explorado nos estudos curriculares, uma vez que está centrado em um plano de formação que é novo no país – o PARFOR – e na participação dos sujeitos que constituem o foco dessa formação na construção dos currículos acadêmicos, que já possuem experiência profissional na docência. Defendo, então, a importância de investigações que, como a aqui realizada, produzam um exame crítico do PARFOR, contribuindo com alternativas que favoreçam tal formação no país. Nesse movimento, por todo o meu envolvimento com o referido objeto de estudo, me coloco em uma constante vigilância epistemológica, compreendendo que a opinião “é o primeiro obstáculo a ser superado” (BACHELARD, 1996, p. 18).

A opção por definir esse estudo no âmbito do PARFOR toma como referência o fato de que este se constitui em um importante Programa do governo federal voltado para a formação de professores em serviço nas redes públicas de ensino. Ele foi criado pela Portaria Normativa n. 9 do MEC, três meses após a promulgação do decreto 6.755⁶, em parceria com as secretarias estaduais, municipais e as universidades

⁵ Dissertação apresentado com o título *A oralidade dos alunos do ensino médio do Campus Amílcar Ferreira Sobral*, defendida e aprovada em 30 de junho de 2005.

⁶ A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, criada a partir do decreto 6.755 de 2009, que busca corrigir o desvio na formação dos professores

públicas, prevendo organizar as demandas e ofertas dos cursos de formação inicial e continuada do país até o ano de 2014, tendo como meta alcançar 600.000 professores sem formação adequada.⁷ De acordo com os dados obtidos no EDUCACENSO - MEC (2007/2008), o PARFOR contou com uma previsão de verba de um bilhão de reais por ano, com uma injeção de recursos nas universidades participantes da ordem de setecentos milhões em 2011 e um bilhão e novecentos milhões até 2014. Até o ano de 2014, o plano envolveu setenta e seis instituições de ensino superior – federais, estaduais, municipais, comunitárias e confessionais – nos vinte e um estados brasileiros que aderiram ao plano.⁸

O PARFOR, com suas características, tem caráter emergencial, tendo em vista a demanda de profissionais que atuam sem habilitação nas escolas brasileiras. Ele se apresenta como uma alternativa na formação de professores em meio às demandas do mundo do trabalho, uma vez que o seu público-alvo é o professor em efetivo exercício nas redes públicas de ensino. Ele é, portanto, mais do que uma modalidade de ensino, uma vez que se insere em uma política mais ampla – a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, criada a partir do Decreto 6.755 de 2009 – que procura diminuir as desigualdades existentes no campo da formação de professores a partir do estabelecimento do seguinte princípio: “o reconhecimento da formação de professores como um compromisso público de Estado para assegurar o direito a uma educação de qualidade”.⁹ De acordo com o Decreto nº6.755, de 29 de janeiro de 2009, no seu art.2º inciso II, isso implica assumir uma visão humanista¹⁰ do processo educacional, não se limitando aos aspectos operacionais, em uma importante tentativa de viabilizar a democratização e a universalização do ensino superior no país.

Sabemos que a implantação e a efetivação de uma política nacional de Formação de Professores do Magistério no atual cenário nacional é algo complexo, uma vez que ela nem sempre se desenvolve de modo articulado com as políticas estaduais e

quando estabelece o princípio do Regime de Colaboração através do qual União, estados e municípios se co-responsabilizam pela formação dos docentes das redes públicas do Brasil.

⁷Dados obtidos: <http://educacenso.inep.gov.br>

⁸Dados obtidos em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 24/10/2014.

⁹Dados obtidos em www.planalto.gov.br. Acesso em 05/11/2014.

¹⁰ O objetivo dessa concepção é propiciar uma aprendizagem significativa, que não circunscreve a uma acumulação de informações, mas que provoca uma reorganização de toda a vida da pessoa, das emoções, da cognição, dos valores e das atitudes. Na concepção humanista de Freire (1987), a aprendizagem se realiza através da constante problematização do homem-mundo. Esta, tem como necessidade básica a superação da contradição educador-educando, a partir do diálogo e da comunicação.

municipais. É nesse contexto que a UFPI passou a fazer parte das universidades parceiras do PARFOR em 2009, oferecendo os cursos de Licenciatura em: *Artes Visuais, Educação Física, História, Letras-Inglês e Pedagogia*. Hoje, essa oferta de cursos está ampliada, o que inclui, além dos já citados, os seguintes cursos: *Ciências Biológicas, Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, Letras-Português, Matemática e Música*.¹¹

Escolhi investigar o curso de Pedagogia por ser neste que atuo desde o meu ingresso no curso superior como docente no CAFS, no ano de 2009, aspecto que me permite tanto questionar as minhas convicções sobre o mesmo, quanto ter um acesso facilitado às fontes de estudo selecionadas. Além disso, entendo que a Pedagogia é o locus privilegiado da formação desses professores no país, uma vez que é o curso que apresenta, no PARFOR, um grande número de instituições, turmas e estudantes envolvidos. A análise do curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI suscita, então, a possibilidade de compreender elementos referentes à dinâmica de funcionamento desse currículo, tanto nos aspectos relacionados aos documentos escritos quanto naqueles voltados para as ações cotidianas que são produzidas e se desenvolvem no interior de cada sala de aula. Entendendo esse movimento em meio à produção de políticas para a formação de professores no país, busco compreender a ação dos sujeitos em formação – os professores leigos – na construção de um currículo específico: o do curso de Pedagogia da UFPI.

Vale ressaltar que esse trabalho se encaixa em um debate mais amplo sobre a formação e o ofício docente, em um movimento que questiona a lógica capitalista que responsabiliza o indivíduo pela busca de uma melhor qualificação profissional e, conseqüentemente, pelo alcance (ou não) do mercado de trabalho. Ele se insere, também, nas discussões acerca do sucesso e/ou fracasso escolar. Afinal, sabemos que os professores têm sido historicamente responsabilizados pelo sucesso ou fracasso de seus alunos, em um movimento que nega e/ou minimiza os inúmeros aspectos que interferem nas dinâmicas educacionais para além do preparo técnico e de uma formação que envolve somente o conhecimento científico, uma vez que exige muito mais do que soluções prontas e simplistas, produzidas fora dos espaços da formação e do ensino. É em meio a tais debates que, nesse estudo, me apoio em autores da História e das Políticas de Currículo – tais como Ivor Goodson, Marcia Serra Ferreira, Stephen Ball e

¹¹Dados obtidos em: <http://ufpi/parfor.br> . Acesso em 03/11/2014.

Thomas Popkewitz –, buscando elementos teóricos para pensar além das usuais dicotomias entre formulação *versus* ação política e entre teoria *versus* prática, buscando compreender como os professores leigos em formação participam da produção de políticas de currículo no “contexto da prática” (BALL, BOWE & GOLD, 1992¹²).

Quando se discute acerca dos currículos das Licenciaturas, um aspecto que chama a atenção é a existência de uma cultura que, usualmente, valoriza mais o conhecimento científico do que os conhecimentos oriundos das práticas docentes. Nesse contexto, procuro questionar como tem sido construído o curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI em meio às demandas oficiais e institucionais, quem são os professores leigos que participam do mesmo e quais são as possibilidades formativas, considerando tanto os documentos escritos quanto o currículo em ação, e como as experiências desses profissionais em formação interferem na transformação dos currículos, e que concepção de formação esta política enseja. Na análise, concentro-me na produção das políticas de currículo em diferentes contextos, buscando compreender como a experiência que vem sendo produzida na UFPI se articula com outros espaços e tempos que elaboram os textos políticos e a influenciam. Minha atenção centra-se, também, nos procedimentos de construção e implantação dessa política educacional em um “contexto da prática” (BALL, BOWE & GOLD, 1992) específico, percebendo-o como singular e, ao mesmo tempo, representativo de como se produzem políticas de currículo para a formação de professores no Brasil. Jefferson Mainardes (2006 e 2011) discute a proposta metodológica apresentada por Stephen Ball e colaboradores direcionando-a para a análise das políticas em meio aos seguintes contextos: *de influência, de definição dos textos políticos e da prática*. Para esses autores, as políticas são produzidas e ressignificadas em todos esses contextos, em um *ciclo contínuo produtor de políticas*.

Assim, tenho como objetivo geral investigar a produção de políticas no PARFOR/UFPI, focalizando tanto os documentos institucionais quanto a participação dos professores leigos em formação nos debates em torno de um currículo específico: o do curso de Pedagogia. Buscando contribuir para um exame crítico do PARFOR como parte das políticas públicas voltadas para a formação docente no país, formulo as seguintes questões norteadoras do estudo: *Como ele se relaciona com as políticas e*

¹² S. Ball, R. Bowe e A. Gold são pesquisadores ingleses da área das políticas educacionais. O referencial teórico que contribuiu para o estudo de eixo das políticas educacionais foi a “Abordagem do Ciclo de Políticas” formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores (BALL, BOWE & GOLD, 1992; Ball, 1994), e discutido no Brasil por Mainardes (2006 e 2011).

produções acadêmicas sobre a formação de professores no país? Como ele tem funcionado na instituição e no curso? Como as expectativas dos professores leigos em formação influencia e contribui na produção do currículo? É em meio a essas questões que organizo os objetivos específicos desse estudo, que são:

1. Caracterizar o PARFOR/UFPI como parte de um ciclo contínuo produtor de políticas, em meio aos contextos descritos por Stephen Ball e colaboradores (BALL, BOWE & GOLD, 1992), em especial o de “contexto de definição dos textos políticos”;
2. Investigar como o currículo do curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI tem sido ressignificado em meio às demandas acadêmicas, das políticas públicas, da instituição formadora e dos docentes em formação;
3. Analisar como o perfil e as expectativas dos professores leigos em formação participam da produção de políticas de currículo no “contexto da prática” (BALL, BOWE & GOLD, 1992).

Assumindo o currículo da formação de professores em Pedagogia do PARFOR/UFPI como o foco da presente investigação, o posiciono justamente em meio a esses dois campos, ou seja, entre os estudos curriculares – em particular aqueles voltados para a História e as Políticas de Currículo – e os da Formação Docente. Considerando a complexidade da temática, interessa-me dialogar com as produções acadêmicas de ambos os campos, percebendo que as contribuições são muitas e bastante relevantes. Para realizar essa tarefa, além do diálogo com o próprio *Núcleo de Estudos de Currículo* da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ), em especial com o *Grupo de Estudos em História do Currículo*, realizei, em março de 2015, um levantamento das dissertações e teses no Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abordando um período de cinco anos (2009 a 2014) e utilizando as seguintes expressões de filtro no campo assunto: Pedagogia e currículo, Formação de Professores e PARFOR, Pedagogia e PARFOR, Currículo e PARFOR.

Para desenvolver esse trabalho investigativo, me aproprio de referenciais na História e nas Políticas de Currículo, com destaque para o ciclo de políticas formulado por Ball e colaboradores (1992). Ele foi assumido como um suporte teórico-metodológico que me permitiu construir um quadro sustentado em pressupostos epistemológicos qualitativos capazes de evidenciar um olhar crítico sobre as políticas de

currículo, suas concepções epistemológicas e suas ressignificações no contexto da prática, com foco no PARFOR/UFPI, de 2009 até 2014. Nesse contexto, destaco três produções que foram bastantes significativas para esse estudo: o livro *Política Educacionais: questões e dilemas*, organizado por Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes; o livro *As Políticas de Currículo e Escolarização e O Currículo em Mudança*, ambos de Ivor Goodson. A primeira obra contribuiu para a ampliação das discussões sobre a pesquisa no âmbito das políticas educacionais, indicando-me uma noção de política não-estadocêntrica, uma vez que contínua e circular; o segundo material me permitiu operar com o currículo em perspectiva sociohistórica, assumindo a centralidade dos docentes nas decisões curriculares ao rejeitar mudanças externamente concebidas e implementadas, evidenciando o caráter excludente dos discursos hegemônicos; por fim, a terceira obra ajudou-me a ampliar e aprofundar o meu entendimento sobre as mudanças que ocorrem, sociohistoricamente, nos currículos. Outros autores que desenvolvem estudos no campo, como Marcia Serra Ferreira (2005), Alice Casimiro Lopes (2011 e 2008) e José Gimeno Sacristán (2000 e 2002), também foram de fundamental importância na produção desse estudo.

A perspectiva sociohistórica que assumo neste trabalho tem a intenção de explicar a construção do currículo de Pedagogia do PARFOR/UFPI em meio às demandas que se constituem institucionalmente, em especial aquelas que são produzidas pelos professores leigos em formação e que se expressam em depoimentos como: “professor já sou, eu quero é o meu diploma”; “esse currículo do curso tem que ser diferenciado do curso regular”; “são muitas as disciplinas, eu não dou conta”. Isso não significa admitir que tais depoimentos estão fora das relações de poder; afinal, como nos lembra Bourdieu (1988, p. 236), “muitas vezes as pessoas tendem a dizer o que julgam adequado e legítimo, aquilo que delas se espera em virtude da posição que ocupam no campo educacional e da legitimidade que tal posição conferem ao que dizem”. Em meio a esse debate, entendo, portanto, que os currículos constituem um importante espaço de disputas em torno de projetos de sociedade, os quais incluem a gestão das escolas e do ensino, os processos de avaliação e, no caso específico desse estudo, a formação de professores.

Assim, analisando o currículo da formação de professores leigos do PARFOR/UFPI, procuro compreender como este tem sido ressignificado como parte de um ciclo contínuo produtor de políticas (BALL, BOWE & GOLD, 1992), em meio às demandas profissionais desses docentes em formação, da instituição formadora e da

própria política pública. A abordagem do ciclo contínuo de políticas dá ênfase aos processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas em nível local, indicando a necessidade de articulação nos processos macro e micro na análise das políticas educacionais.

Entendo o currículo, portanto, como “um conjunto contínuo de situações de aprendizagem, às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal” (FORQUIN, 1993, p. 22). Nesse movimento, busco investigar as tradições que vêm sendo inventadas em um contexto específico – o curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI –, em um movimento que reconhece, ao lado de Ferreira (2005, p. 192), que a estabilidade e a mudança “não ocorrem de modo excludente, mas que, ao contrário, são exatamente as mudanças trazidas pela incorporação de certas *inovações* que colaboram para a estabilidade curricular”. Afinal, para Goodson (1995, p. 29), no diálogo com Eric Hobsbawm (2008):

A elaboração de um currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa a tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando “as disciplinas tradicionais” ou “matérias tradicionais” são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão é que o currículo escrito é exemplo perfeito da tradição.

De acordo com Ferreira (2005), no diálogo com Santos (1990), existem vários processos responsáveis por mudanças no currículo, a saber: os *fatores internos*, que dizem respeito às condições de trabalho na própria área disciplinar, como a atuação dos grupos de liderança intelectual, a criação de centros acadêmicos de prestígio atuando na formação de seus profissionais, a organização de associações profissionais e a política editorial na área; os *fatores externos*, que se referem à política educacional e aos contextos econômicos, social e políticos mais amplos; os *fatores institucionais*, “que mediatizam tanto os aspectos internos às comunidades disciplinares quanto os aspectos externos à elas” (FERREIRA, 2005, p. 22), entendendo as disciplinas acadêmicas e escolares como parte de culturas institucionais específicas, com histórias que são recriadas nesses espaços.

Trazer para a discussão o currículo do curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI, tendo como pano de fundo todo o debate que tem sido travado sobre a formação de professores no país, significa refletir sobre as práticas pedagógicas que vêm sendo produzidas nesse “contexto de prática” (BALL, BOWE & GOLD, 1992), as quais são

influenciadas pelas experiências pessoais e profissionais dos professores leigos em formação. Essa é uma questão central para esse estudo, uma vez que entendo a importância de programas formativos que investem nesse diálogo com as experiências docentes, em um processo que entende os currículos em perspectiva sociohistórica e os coloca em destaque na produção de políticas para a educação pública no mundo contemporâneo.

Entendendo que minhas opções metodológicas estão em estreito diálogo com as opções teóricas já explicitadas, as quais se ancoram no ciclo de políticas proposto por Ball, Bowe & Gold (1992), reafirmo o meu interesse em investigar as políticas de currículo, em um contexto da prática específico – o curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI –, entendendo-as, simultaneamente, como *texto* e como *discurso*. Nessa perspectiva, concordando com Ball (1994), compreendo discurso como prática social, não se dissociando a linguagem da ação e das próprias regras que as constituem. Com esse autor, percebo a produção e políticas curriculares para a formação de professores em sua dinâmica de ciclo, considerando os *contextos de influência e de definição dos textos políticos* como responsáveis pela construção dos consensos possíveis sobre as políticas. Nesses consensos entre sujeitos e grupos sociais são articulados os discursos a partir das demandas quem vem a influenciar os textos políticos curriculares.

Mainardes (2006) argumenta que a abordagem do ciclo de políticas permite acessar a natureza complexa do fenômeno educativo, o que me possibilita compreender os embates e conflitos em torno da significação da formação de professores investigada em meio às intrincadas relações entre conhecimento e poder. O autor, no diálogo com Foucault, ressalta estas relações ao pensar a política, simultaneamente, como texto e como discurso. Afinal, de acordo com Mainardes (2006b, p. 02):

Os discursos fazem certas coisas “dizíveis” e “pensáveis” e outras não. Eles ordenam e combinam palavras de formas específicas e excluem ou deslocam outras combinações. Assim, a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso e a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores.

É nessa perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, portanto, que analiso a produção do PARFOR em uma instituição específica – a UFPI –, avaliando a produção textual e seus efeitos. Assumindo a minha relação profissional e afetiva com esse objeto de estudo, coloco-me ao lado de Gatti (2005, p. 55) quando afirma que:

Os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes

de que lhe dá existência no ato de praticá-lo. Os métodos de trabalho precisam ser vivenciados em toda a sua extensão pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa. Sem estas condições falta aquele toque que traz a marca de quem cria, e cria por que integra subjetivamente e criticamente o que uma tradição em certa área de investigação produziu historicamente.

Nesse contexto, minhas fontes de estudo envolveram: (a) documentos oficiais, produzidos no *contexto de definição dos textos políticos*¹³ em meio aos outros contextos produtores de políticas, e que se referem tanto ao MEC e à CAPES quanto à UFPI; (b) textos acadêmicos que significam a formação de professores no país, entendendo-os no diálogo com a produção de políticas de currículo, em especial com o PARFOR; (c) entrevistas com sujeitos em formação do curso de Pedagogia do PARFOR/Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). Para a investigação, desenvolvi as seguintes ações desencadeadoras no processo de pesquisa: 1. revisão da literatura sobre a formação inicial de professores em nível superior; 2. coleta e análise de dados junto aos órgãos oficiais sobre o PARFOR; 3. estudo de textos que tratam do movimento de expansão da oferta do ensino de graduação promovidos nos termos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, nos cursos de licenciatura; 4. pesquisa documental na base de dados do PARFOR/UFPI.

A escolha dos alunos/docentes em formação do CAFS para a realização das entrevistas parte, de antemão, de justificativa subjetiva. Afinal, é deste lugar que falo e teço minhas representações sobre a docência, é neste lugar que construo, coletivamente, com uma gama significativa de professores em preparação, significados para a profissão. Por meio do PARFOR, um lugar institucional de reflexão sobre a docência, entendo que posso investigar a produção de políticas de currículo em um programa oficial voltado para a formação docente no país e, simultaneamente, refletir sobre a minha própria experiência como formadora a partir das especificidades desse local no qual atuo como docente. Do ponto de vista institucional, destaco, ainda, que a

¹³Ball (1994) amplia seus estudos em relação a articulação entre macro e micropolíticas, mas ainda valoriza a abordagem macro quando expande o ciclo de políticas e acrescenta-lhe mais dois contextos ao original: o contexto de efeitos e o da estratégia política. O contexto de efeitos considera os impactos de uma determinada política e sua articulação com as desigualdades existentes. O contexto da estratégia política por sua vez, envolveria a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

relevância dessa opção dar-se-á por ser o CAFS um espaço de formação docente que recebe a população das microrregiões vizinhas.

O contato com esses sujeitos foi realizado por meio de e-mail e/ou telefone, e as entrevistas são do tipo semiestruturada, uma vez que, de acordo com Triviños (1995):

Este tipo de entrevista permite ao pesquisador trabalhar com questões flexíveis ao privilegiar um roteiro aberto que possibilita o transcorrer dos discursos de forma natural. Soma-se a isso o fato de valorizar a presença do investigador e fornecer ao informante as perspectivas possíveis para que se alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, a fim de enriquecer a investigação.

Na análise, documentos e entrevistas foram percebidos como superfícies textuais por meio das quais pude compreender a produção das políticas de currículo. No diálogo com Foucault (1986), interessa-me ficar no nível de existência das palavras, das coisas ditas, ao invés de buscar uma suposta *verdade* ou um sentido *oculto* das coisas. Afinal, para o autor, “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento” (FOUCAULT, 1986, p. 112). Para ele, somente por meio de regras de formação¹⁴ seria possível determinar os elementos que compõem um discurso, a saber: os objetos que aparecem, coexistem e se transformam num “espaço comum” discursivo; os diferentes tipos de enunciação¹⁵ que podem permear o discurso; os conceitos em suas formas de aparecimento e transformação em um campo discursivo, relacionados em um sistema comum; os temas e teorias, isto é, “[...] o sistema de relações entre diversas estratégias capazes de dar conta de uma formação discursiva, permitindo ou excluindo certos temas ou teorias” (FOUCAULT, 1986, p. 116). Penso que a assunção de tal perspectiva, além de me colocar em sintonia com as produções de Stephen Ball e colaboradores, permite um profícuo diálogo com a produção mais recente do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, que é coordenado pela Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira, orientadora desse trabalho, no âmbito do NEC/UFRJ. Estou convencida que é preciso um debate mais acirrado no que se refere a Políticas Educacionais, Currículo e Formação de Professores, em uma perspectiva científica e crítica, especialmente neste tempo em que buscamos democratizar o acesso uma educação pública de qualidade. Nessa perspectiva, Fernandes (2010) argumenta que a produção do NEC/UFRJ fornece ferramentas

¹⁴ Regras capazes de reger a formação dos discursos que segundo Foucault, deveriam ser estabelecidas pela análise do discurso.

¹⁵ Emissão de um conjunto de signos que é produto da interação de indivíduos socialmente organizados. A enunciação se dá num aqui e agora, jamais se repetindo. Ela é marcada pela singularidade.

analíticas importantes por meio da ressignificação de conceitos advindos da História e das Políticas de Currículo.

Situando o local da pesquisa e a instituição formadora

O Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) encontra-se localizado no município de Floriano – Piauí, que possui área territorial de 3.403,7 Km² e 62.158 mil habitantes, segundo o último censo. O município situa-se na zona fisiográfica do Médio Parnaíba, à margem direita desse mesmo rio. A cidade fica a 240 km da capital do estado do Piauí, Teresina, onde está situada a sede principal da UFPI. Floriano é o principal centro educacional do sul do estado do Piauí e do Maranhão, exercendo influência sobre quase trinta municípios maranhenses e piauienses, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). Hoje, Floriano está consolidada como um grande polo educacional, atendendo os níveis fundamental, médio, normal e profissionalizante, bem como, o ensino superior por meio de universidades públicas e privadas.¹⁶

A Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI) foi instituída nos termos da Lei Nº 5.528, de 11/11/1968, tendo sido oficialmente instalada em 12 de março de 1971, com o objetivo de criar e manter a UFPI. A UFPI possui, atualmente, cinco *campi*: o Campus Ministro Petrônio Portela (CMPT) em Teresina; o Campus Universitário de Parnaíba (anteriormente denominado Campus Ministro Reis Veloso/CMRV); o Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE) em Bom Jesus; o Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHN) em Picos; o Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), em Floriano. A Universidade ainda dispõe de três Colégios Técnicos em Teresina, Floriano¹⁷ e Bom Jesus.

O CAFS foi inaugurado em 09 de março de 2010 e está situado na Rodovia BR 343, km 3,5, no Bairro Meladão. Ele foi criado a partir de um Programa do Governo Federal destinado a apoiar Planos e Programas de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) vinculadas ao Ministério da Educação¹⁸, cujo objetivo era ampliar o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior brasileiro. A

¹⁶ Fonte: www.floriano.pi.gov.br

¹⁷ Convém ressaltar aqui que o Colégio Técnico de Floriano (CTF), antes denominado Colégio Agrícola de Floriano está com 35 anos de estável funcionamento, servindo à microrregião com os cursos técnicos de agropecuária, enfermagem, informática e agente de saúde, além do Ensino Médio e Programa Nacional de Ensino Técnico (PRONATEC), contando hoje com 996 alunos.

¹⁸ BRASIL. Decreto N 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 14/01/2015.

UFPI aderiu ao REUNI em outubro de 2007 e, na sua proposta, previu a implantação de um Campus na cidade de Floriano com quatro cursos de graduação – *Administração, Ciências Biológicas, Enfermagem e Pedagogia* –, além de uma proposta de flexibilização dos currículos, de combate à evasão, de oferta de bolsas de mestrado e doutorado e de reestruturação administrativa da Universidade¹⁹. Vale ressaltar que o CAFS é da máxima relevância para a cidade de Floriano e sua microrregião, com uma oferta de vagas no ensino superior que, ao lado da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e do Instituto Federal do Piauí (IFPI), ainda se encontra muito aquém da demanda. Nesse contexto, o CAFS em 2015 conta com aproximadamente oitenta e oito (88) professores efetivos, quinze (15) professores substitutos e mil, duzentos e sessenta e cinco (1.265) alunos assim distribuídos: setecentos e quarenta e seis (746) no Ensino Regular; duzentos e dezenove (219) nos Cursos de EAD; cem (100) no PROCAMPO e duzentos (200) no PARFOR.

Organização do Texto

Ao longo desta Introdução, já apresentei a construção da minha pesquisa, com sua problemática, objetivos e questões, entre outros aspectos, além de discorrer acerca de minha experiência profissional e do modo como entendo a produção das políticas de currículo, em movimentos com dinâmicas complexas e que envolvem disputas, conflitos, tomadas de decisão e disputas de poder. No Capítulo I, aprofundo esse debate, no diálogo com autores do campo do Currículo – em especial com Ivor Goodson, Marcia Serra Ferreira e Stephen Ball –, construindo um delineamento teórico para dar sustentação às análises empreendidas, o que permite situar a natureza do objeto estudado, bem como entender a operacionalização metodológica que me possibilitou produzir respostas às indagações que moveram esse estudo.

O Capítulo II está dividido em duas seções, a primeira é constituída pela análise da produção acadêmica sobre o currículo do curso de Pedagogia e sobre o currículo do PARFOR. A segunda seção diz respeito às políticas de formação de Professores, cujo objetivo foi assinalar o que há de novo neste processo de formação especialmente após a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, sempre considerando a trajetória da criação do curso

¹⁹ BRASIL. Decreto N 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 14/01/2015.

de Pedagogia no Brasil, onde foi possível observar o desenho da educação superior de professores para a educação básica, a melhoria qualitativa da profissionalização desse professor na formação inicial.

No Capítulo III, apresento a Universidade Federal do Piauí, momento em que faço alusão aos aspectos históricos do curso de Pedagogia investigado em meio a um levantamento e análise de documentos oficiais. Nesse contexto, apresento o PARFOR com suas nuances e características, seu alcance e envolvimento dos entes federados, seu funcionamento e estruturação, tanto no contexto amplo – isto é, do PARFOR como política pública educacional – quanto no contexto da UFPI. Apresento a proposta curricular do curso de Pedagogia na UFPI, questionando o currículo em formação.

No Capítulo IV, apresento os procedimentos metodológicos, os caminhos traçados neste estudo para apresentar e analisar a visão dos professores/alunos do PARFOR sobre o Programa em questão e sua estrutura curricular. A redação deste capítulo na maior parte foi construída por meio da análise de dados das entrevistas realizadas com professores/alunos do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI.

Por fim, nas considerações finais os objetivos das pesquisas são retomados e fundamentados a partir da concepção teórica que embasou o desenvolvimento da pesquisa. Nelas, apresento inferências e proposições diante do estudo desenvolvido.

CAPÍTULO 2

SEGUINDO O CAMINHO: POR UMA REVISÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este capítulo apresenta os referenciais teórico-metodológicos adotados na pesquisa, tomando como principais referências a História e as Políticas de Currículo. No primeiro caso, dialogo, preferencialmente, com as produções de Ivor Goodson; no segundo caso, assumo a abordagem do *ciclo de políticas* proposta por Stephen Ball e colaboradores (BALL, BOWE & GOLD, 1992; BALL, 2006). Tal referência foi assumida por uma série de razões, a saber: por entender e reconhecer a importância dos diferentes autores/atores na produção, interpretação e implementação das políticas educacionais; por abordar as possíveis (re)interpretações dos textos da política; por assumir a necessária investigação dos diferentes grupos de interesse que atuam na política para a compreensão da formação do discurso da política e dos processos de produção das mesmas.

Ball (2006) busca nas formulações das Ciências Sociais as bases para a abordagem do ciclo contínuo de políticas e da comunidade epistêmica. A comunidade epistêmica, vertente analítica das ciências sociais utilizadas nas investigações de políticas públicas, tem sido empregada pelo autor para a análise da ação de sujeitos e grupos sociais de reconhecida autoridade na produção de políticas educacionais. Afinal, são essas comunidades epistêmicas que, ao ocuparem diferentes contextos de produção de políticas, organizam e propagam os discursos curriculares que são incorporados pelos textos no momento da definição política dos currículos voltados, por exemplo, para a formação de professores (BALL, 2006).

Ball (2001) traz importantes contribuições quando sinaliza algumas tendências de estudo na área das Políticas Educacionais, oferecendo recursos intelectuais para compreender como as políticas são produzidas, o que pretendem e quais são os seus efeitos, notadamente, a partir da abordagem metodológica do ciclo de políticas. Nela, ele observa que muitos pesquisadores têm analisado as políticas isolando-as, deixando de fazer relações importantes com outras políticas e outros contextos. Afinal, para o autor, existe um tempo para a formulação das políticas, um tempo para implantação das mesmas e um tempo para que seus efeitos possam ser percebidos e analisados. É em meio a tal perspectiva que reflito, na próxima seção, sobre as contribuições da abordagem do *ciclo de políticas* (BALL, BOWE & GOLD, 1992; BALL, 2006) para a

análise das Políticas Educacionais.

2.1. Contribuições da abordagem do ciclo de políticas para a análise de políticas educacionais

Para Stephen Ball e colaboradores (BALL, BOWE & GOLD, 1992; BALL, 2006), a produção de políticas de currículo não é um simples processo de formulação de textos curriculares seguida da implementação via o trabalho dos professores. De acordo com esses autores, os textos e discursos curriculares são produzidos em contextos distintos, configurados por distintas arenas de ação onde são produzidos e circulam diversos discursos sobre as concepções e finalidades das políticas curriculares (BALL, BOWE & GOLD, 1992), em um ciclo contínuo produtor de políticas. Nele, o autor do texto político não pode controlar o seu significado, os textos legais são produtos dos compromissos feitos em vários níveis – desde os pontos iniciais, de influência, das interferências dos grupos de articulação, passando pelas micropolíticas das formulações legislativas e parlamentares –, embora apenas certas agendas e vozes sejam reconhecidas como legítimas (BALL, 2006). Isso significa, portanto, que ainda que as políticas de currículo sejam produzidas em um ciclo contínuo, com a participação de diferentes grupos e sujeitos, alguns discursos são mais ouvidos que outros, algumas vozes sobressaem em detrimento de outras. Tal abordagem, no entanto, reconhece a importância desses diferentes atores e grupos de interesse na produção e implementação das políticas, além de suas possíveis reinterpretações dos textos das mesmas. Afinal, para Ball (2009), o ciclo de políticas não diz respeito a uma simples explicação das políticas, mas se refere a uma maneira de pesquisar e de teorizar sobre elas. Sendo assim, ao analisar a atuação de sujeitos e grupos sociais na produção de políticas públicas, entendo, ao lado desse autor, que a compreensão da política vai além das ações do Estado, a partir dos diferentes contextos de produção.

Tal perspectiva rompe com visões estadocêntricas que conferem poder absoluto ao Estado, questionando as entidades fixas e o par binário dominante/dominado, que interpretam as políticas de currículo como se fossem elaboradas e aplicadas de cima para baixo, sem considerar os poderes que atuam dentro dela (MAINARDES, 2006). Movendo-me nessa direção ao refletir sobre a centralidade do conhecimento nas políticas educacionais, concordo com Ball (2004b) quando afirma que precisamos analisá-las buscando referenciais que estejam além do Estado-nação, por entender que a

educação adquire a dimensão cada vez mais de um assunto que abrange políticas regional e global.

Nesse mesmo movimento, Mainardes (2006) enfatiza que a abordagem do ciclo de políticas permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais, desde a sua formulação até a implementação no contexto da prática, assim como de seus resultados e efeitos. Trata-se do conceito de atuação ou política colocada em ação (policy enactments), utilizados para indicar que as políticas no contexto da prática são interpretadas e materializadas de formas diferentes e variadas e os atores envolvidos – professores, orientadores, diretores – possuem controle do processo e não são somente implementadores das políticas. Para o autor, no entanto, no que se refere às políticas públicas e educacionais, muitos autores brasileiros analisam essas políticas enfatizando abordagens convencionais e lineares, dando pouca atenção a abordagens críticas e dialéticas, mesmo este sendo um campo em permanente construção e expansão (MAINARDES, 2009). De acordo com ele:

A literatura internacional sobre análise de políticas é bastante vasta e uma série de abordagens analíticas têm sido formuladas. A abordagem proposta por Taylor (1997), sugere a necessidade de se explorar os contextos, textos e consequências das políticas. Isso implica buscar analisar a trajetória das políticas desde seus antecedentes até seus resultados/efeitos (MAINARDES, 2009, 16).

Para realizar essa tarefa, Mainardes (2006) destaca que o estudo das políticas educacionais por meio da abordagem proposta por Ball, Bowe & Gold (1992) possibilita um entendimento da produção das mesmas em variados contextos que, relacionados entre si, são atemporais e não seguem etapas lineares. São eles: o *contexto de influência*, o *contexto de definição dos textos políticos* e o *contexto da prática*, que foram descritos por Ball, Bowe & Gold (1992), assim como o *contexto dos resultados* e o *contexto da estratégia política*, descritos posteriormente por Ball (1994). De acordo com Mainardes (2006, 47), “os três primeiros contextos são os mais utilizados na análise das políticas educacionais”. No *contexto de influência*, os grupos de interesse disputam a definição das finalidades da educação, sendo o lócus no qual as políticas públicas são formuladas e os discursos são construídos. O *contexto de definição dos textos políticos* relaciona-se, como o próprio nome indica, aos textos das políticas, que tomam várias formas e devem ser (re)lidos e (re)interpretados: os discursos e

pronunciamentos; os textos legais; as normativas formais e/ou informais.²⁰ Já o *contexto da prática* é onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações na política original (MAINARDES, 2006). De acordo com Ball, Bowe & Gold (1992), é nele que a política esta sujeita à interpretações e recriações, não sendo simplesmente “implementada”.

A abordagem do ciclo de políticas me permite, portanto, evidenciar o papel ativo dos professores no processo de interpretação e de recriação das políticas educacionais. No diálogo com ela, por exemplo, Terreri & Ferreira (2013, p. 107) produzem uma interessante explicação para a articulação que ocorre, na produção de políticas para a formação inicial de professores, em especial nas Ciências Biológicas, entre o *contexto de definição dos textos políticos* e o *contexto da prática*:

Compreendemos que os discursos de prática circulam no *contexto de definição dos textos políticos*, os quais recontextualizam e hibridizam tradições e *novidade*, produzidos na relação com sentidos da teoria, que são mobilizados, sobretudo, pela defesa de uma articulação de ambas as dimensões no processo formativo. Entendemos que as políticas curriculares mantêm uma relação não verticalizada e não hierárquica e configuram distintos espaços de negociação de sentidos em torno do que é a profissão docente e de como se deve formar o professor.

Os dois últimos contextos que foram descritos posteriormente por BALL (1994) – o *contexto dos resultados* e o *contexto da estratégia política* – referem-se, respectivamente, aos resultados e aos efeitos da política, assim como às providências que deveriam ser tomadas para lidar com tais resultados e efeitos. O *contexto dos resultados* encontra-se ligado às questões de direito ao acesso e permanência, assim como às de igualdade, justiça, liberdade individual e direito à educação, relacionando-as aos demais direitos sociais. As mudanças e os impactos são importantes, portanto, no contexto dos resultados/efeitos. Já o *contexto da estratégia política*, segundo Mainardes (2007, p. 32), tem ligação com a “identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessários para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”.

Para este trabalho, busco ater-me aos três primeiros contextos mais utilizados nas análises das políticas educacionais: o *contexto de influência*, o *contexto de definição*

²⁰Neste estudo, considero o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) como um exemplo de texto que foi elaborado no *contexto de definição dos textos políticos*.

dos textos políticos e o contexto da prática. Considerando que as influências nas decisões educacionais nos diversos países, inclusive no Brasil, não podem ser vistas como determinantes nas políticas educativas, pois cada contexto interpreta e recria as políticas (BALL, 2009b), transformando significativamente a política original por meio da recontextualização. Neste caso, considero o PARFOR produto de várias influências e interdependências que resultam na combinação de lógicas globais, distantes e locais (BALL, 2001), que são recontextualizadas de formas diferentes em cada realidade. Neste movimento, busco compreender o que ocorre quando o texto da política oficial se desloca para o *contexto da prática*. A passagem do *contexto de definição dos textos políticos* para o *contexto da prática* envolve acordos, ajustes e lutas necessários para colocar o texto da política em prática (MAINARDES & MARCONDES, 2009). Esse aspecto me aproximou mais da discussão do objeto de pesquisa deste estudo, pois no campo da produção curricular compreendo o currículo como um campo de lutas por imposição de sentidos, um artefato social e histórico que é produto de conflitos e negociações. A partir da acepção de Ball (1992 e 1994), percebo as políticas de currículo como produções cíclicas contínuas intermediadas pelos diversos contextos. Ao abordar o currículo do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI considero importante, portanto, analisar os mecanismos que o influencia nesse ciclo proposto por Ball.

2.2. Algumas aproximações sobre política pública, política de formação e currículo

Para uma compreensão mais adensada a respeito da formação de professores, penso ser necessário refletir sobre como estas se inserem no âmbito das políticas educacionais. Neste sentido, abordo as questões relativas ao tratamento que as políticas públicas apresentam sobre a formação de professores, haja vista entender que ambas dialogam com as políticas neoliberais e suas determinações para a configuração do estado moderno.

As implicações das abordagens e análises de políticas públicas no Brasil é um campo fértil para investigações que, nas últimas décadas, ganhou espaço dentro das Ciências Política, Administrativa e Jurídica (FREY, 2000, p. 212). É em meio a esse movimento que percebo a fertilidade da abordagem do ciclo de políticas formulado por Ball e colaboradores, uma vez que ela assume, como já mencionado, uma visão não estadocêntrica e não verticalizada das políticas de currículo. Nessa perspectiva, na presente seção interessa-nos, em especial, a sua definição do *contexto de influência*.

Para Ball (2009), é nesse contexto onde normalmente as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, onde grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação. No *contexto de influência*, fazem-se presentes as redes sociais, atuando dentro e em torno dos partidos políticos, o governo, a sociedade civil organizada, os organismos internacionais, o legislativo etc.; por meio de suas ações, tais organismos e entidades fazem com que as concepções e significados adquiram legitimidade e formem um discurso de base para a prática política dos mais diversos grupos sociais e está frequentemente relacionados com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas.

Ball (2009) parte do entendimento que as políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração, de implementação e de obtenção de resultados, formas de exercício do poder político, onde as relações de poder permeiam causando conflitos sociais. Como o poder envolve vários sujeitos com interesses diferentes e até contraditórios, há necessidade de uma série de mediações sociais e institucionais para que se chegue a um consenso, ainda que provisório, que dê legitimidade a essas políticas. Ainda que, de modo geral, muitas políticas públicas objetivem responder às demandas dos setores menos favorecidos da sociedade, estas são interpretadas por aqueles que ocupam o poder e são influenciadas por pressão e mobilização social. Isso significa que, nos processos de regulação²¹ dos inúmeros conflitos que se formam entre os diversos atores sociais, existe uma série de contradições e de conflitos que não se resolvem de maneira simples e/ou espontânea (BALL, 2009).

Ball & Mainardes (2011), ao se referirem às políticas educacionais, descrevem que as mesmas envolvem conflitos e disputas de várias ordens, a produção de ‘necessidades’ que são legais e institucionais, de crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, de pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, em processos que envolvem relações de poder de vários tipos, sedimentação, lacunas e espaços, dissensos e constrangimentos materiais e contextuais. No diálogo com esses autores, é possível perceber que, ainda que as políticas educacionais sejam pensadas e escritas para infraestruturas adequadas, sem considerar variações de contexto, recursos, desigualdades regionais e locais, elas não são fixas e

²¹ O conceito de regulação, em um contexto, significa regulação centralizada e burocratizada ou o “Estado regulador”, que pressupõem a existência de unidades autônomas; e em outro, a regulação aparece associada ao conceito opositor de “des-regulação”, que a regulação estatal e substituída por uma iniciativa privada com a criação de “quase-mercados educacionais.” (BARROSO, 2005)

imutáveis, podendo ser interpretadas e compreendidas como resposta a problemas da prática. Como destaca Ball (2011, p. 45):

As [...] políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas e deveria ser esperado, que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser ‘criativas’.

Importa salientar que, de acordo com Ball (2011), políticas, representações e intérpretes ‘autorizados’ – como ministros, secretários e assessores – mudam com frequência, o que faz com que os propósitos passem por mudanças. Nesse processo, criam-se lacunas e espaços para determinadas ações, que vão sendo ocupados no *contexto da prática*. Isso significa que os textos das políticas de currículo que chegam às universidades e escolas não surgem de repente e não são homogêneos. Nessa mesma direção, tanto gestores locais quanto docentes são importantes mediadores das políticas; afinal, as suas ações e reações afetam as leituras e os destinos dos textos (BALL, 2011).

Para Ball (2009), a política se encontra teoricamente definida por três grupos: política construída por regulações e imperativos; política construída por princípio e valores; e a política como esforços coletivos com múltiplos níveis de interpretação e tradução. É também com esta orientação que Barroso (2005) afirma que “uma política pública sempre implica em alguma forma de regulação”. O autor nos alerta para os conceitos diversificados de regulação, entendendo que é preciso ficar atento aos sentidos em que se quer empregar, dependendo dos contextos. O autor estabelece diferenças entre regulação e regulamentação não por sua finalidade (ambas visam à definição e ao cumprimento de regras que operacionalizam objetivos), mas, sim, em relação ao fato de a “regulamentação ser um caso particular de regulação, uma vez que as regras estão neste caso, codificadas (fixadas) sobre a forma de regulamentos, acabando, muitas vezes, por terem um valor em si mesmas, independente do seu uso” (BARROSO, 2005, p. 727-728).

De acordo com Oliveira (2009), o termo regulação ganha precisão conceitual no bojo da teoria da regulação social, a partir das influências funcionalistas e estruturalistas. Para o autor, a “[...] tensão presente no contexto da globalização entre as dimensões locais e globais tem forjado uma nova regulação social e educacional” (OLIVEIRA, 2009, p. 47). Afinal, a teoria da regulação admite “que a dinâmica social não pode ser perdida e que são múltiplos os atores que intervêm nessa realidade” (OLIVEIRA, 2009, p. 61). Nessa perspectiva, Oliveira (2009, p. 47-48) destaca o

quanto as políticas:

Surgem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca de adequação e racionalização dos recursos existentes, acompanhada de ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação locais. De uma maneira geral, tem acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade – esta, muitas vezes traduzida de forma significada como mercado – a responsabilidade pela gestão executora de serviços, alterando a relação com o público atendido.

É a partir desse entendimento, que coloca as políticas públicas para a educação em meio a regulações e imperativos, que me alinho com Lopes (1999, p. 55) quando, no diálogo com Ball e colaboradores (MAINARDES, 2006, p. 47-69), assinala que:

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção de produção de saberes, divisão de mundo, de habilidade, de valores, de símbolos e significados, portanto de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando apto a ser ensinado.

Isso significa que as políticas curriculares planejam ações que serão vivenciadas em vários espaços, com diferentes leituras, por diferentes atores. “A política curricular no Brasil, muitas vezes tem sido interpretada como “guia para a prática”, seja para orientar de forma técnica ou como a prática deve ser desenvolvida, seja para orientar de forma crítica como a prática deveria ser para assumir determinadas finalidades de transformação social” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 234). Como já mencionado, Ball, Bowe & Gold (1992), citados por Lopes (1992, p. 52), afirmam que os efeitos das políticas curriculares no *contexto da prática* são igualmente condicionadas por questões institucionais e disciplinares; afinal,

As instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e forma de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, interpretando-as.

Em síntese, as políticas estão sempre em processo, sendo muitas e diversas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em constante processo de interpretação das interpretações (BALL, 1994). Nessa perspectiva, os estudos sobre

políticas de currículo devem voltar-se à articulação de diferentes contextos de produção dessas políticas, em um processo de luta política em torno de projetos distintos, entendendo a política curricular como cenário de lutas hegemônicas (DIAS, 2009). Tais políticas curriculares devem ser consideradas, portanto, no âmbito de um ciclo contínuo produtor de políticas, elaboradas na confluência de diferentes contextos, que não tem seus significados fixos, mas que, nesse processo de reinterpretação pelos diferentes sujeitos/dimensões, geram práticas diversas (BALL, 1997).

Torna-se relevante, então, reconhecer a atuação desses diferentes sujeitos e grupos sociais na produção de políticas de currículo, nos variados contextos, na área da Educação. No diálogo com o ciclo de políticas (BALL, BOWE & GOLD, 1992), entendo que devemos dirigir nossa análise na tentativa de entender os diferentes acordos que são estabelecidos, as formulações propostas e os embates em torno de projetos em disputa na sociedade, nos níveis local, nacional e global. Afinal, são esses sujeitos em ação que ocupam diferentes posições de poder, que difundem diagnósticos e soluções para que as políticas curriculares tornem-se elementos imprescindíveis na problemática da política curricular (DIAS, 2009). Torna-se necessário, portanto, considerar as inúmeras forças que transitam nos processos de elaboração e de implementação das políticas públicas, nos seus diversos aspectos – sejam eles, econômicos, políticos, ideológicos – e variados atores, haja vista a política educacional ser uma arena de conflitos, disputas, contradições e antagonismos.

Como as políticas curriculares não são desencarnadas, os grupos de interesses que atuam sobre elas também estão sujeitos a investigações (BALL, 1997). Esse é um modo interessante de compreender os discursos que permeiam o campo da política em seus diversos processos de legitimação em contexto de produção. Afinal, a elaboração das políticas de currículo sempre é uma ação criativa, uma vez que envolve processos complexos de recriação e interpretação, modificando sentidos e significados. Das três abordagens da política – aquela construída por regulações e imperativos, a que é produzida por princípio e valores, e a que se percebe como um movimento de esforços coletivos, com múltiplos níveis de interpretação e tradução –, Ball (2009) entende que não há uma mais ou menos correta. Para o autor, o mais importante é compreender que as políticas estão sempre em movimento, em um processo cíclico e dinâmico.

2.3. Políticas curriculares: cenários de conflitos

De acordo com Goodson (2008, p. 47), a política curricular pode ser entendida como uma dimensão da política educacional, cuja especificidade é a de estabelecer a forma de selecionar, organizar e modificar o currículo, assumindo, assim, papel fundamental no processo de regulação do mesmo. Isso significa que ela não só estabelece as decisões gerais a serem seguidas, como também subsidia a ordenação jurídica e administrativa exigidas para a oficialização do currículo (GOODSON, 2008, p. 47-48). Toda política curricular tem, portanto, o poder de intervir na distribuição do conhecimento a ser realizado no interior dos estabelecimentos escolares, o que incide diretamente sobre as práticas educativas, ainda que certas decisões sobre o currículo sejam tomadas fora do sistema escolar. É forçoso reconhecer que a produção e a distribuição de conhecimento sempre se dá em meio a disputas que não são apenas teóricas, pois quem disputa vez nos currículos são os sujeitos da ação educativa: os docentes/educadores e os alunos/educandos (ARROYO, 2011). Afinal, de acordo com Arroyo (2011, p. 374):

Os professores e alunos não se pensam apenas como ensinantes e aprendizes dos conhecimentos dos currículos, mas exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos.

Operando com a noção de que diferentes atores e subgrupos disputam a produção dos currículos no âmbito de comunidades disciplinares, Goodson (1995, p. 47) afirma que estes não são fixos, mas artefatos sociais e históricos, sujeitos a mudanças e flutuações. Os currículos devem ser encarados, portanto, como em constante fluxo e transformações, em movimentos de continuidade e descontinuidade, de evolução e rupturas. Para o autor:

O currículo não é conhecido como o resultado de um processo de seleção e organização do conhecimento escolar pacífico, no qual acadêmico, cientistas e educadores deduzem lógica, desinteressada e imparcialmente, sobre o que os alunos precisam aprender. O currículo é resultado de um processo social em que convivem, de forma contraditória fatores lógicos, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidade de legitimação e controle, propósitos de dominação etc. O currículo também não pode ser entendido apenas como resultado de deliberações conscientes e formais (regulamentos, instruções, normas, guias curriculares), mas também, como um processo informal de interação entre aquilo que é deliberado, o que é interpretado e o que é efetivado, às vezes de maneira transformada ou até mesmo subvertida (GOODSON, 1995, p. 115-118).

Com base nas orientações de Goodson (1995), adoto a perspectiva do currículo

como uma construção social, tanto em relação à sua forma prescritiva quanto ao seu processo prático, ou seja, da interação. Considerando o currículo “como um artefato intermediário e mediador entre a sociedade exterior às escolas e as práticas concretas que nelas se exercitam como consequência do desenvolvimento do currículo” (SACRISTÁN, 2007, p. 49), importa aumentar a nossa compreensão sobre as decisões curriculares, as quais estão envoltas em uma série de disputas e conflitos em torno do conhecimento. Afinal, para Goodson (1995), toda política curricular tem o poder de intervir na distribuição do conhecimento a ser realizado no interior dos estabelecimentos escolares, incidindo diretamente sobre as práticas educativas, ainda que as decisões sobre o currículo, na sua forma prescrita, sejam frequentemente realizadas fora do sistema escolar. É por esta razão que importa aumentar a nossa compreensão sobre esse conflito curricular (GOODSON, 1995).

Nesta perspectiva, apoiando-me mais uma vez em Goodson (1995), que, entendendo que a definição do currículo escrito assume relações e os conflitos em torno de objetivos e aspirações para o processo de escolarização, afirma que as normas e critérios curriculares tem significado, mesmo quando a prática resiste a tais proposições. Nesse caso, “ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (GOODSON, 1995, p. 18). Para o autor, as disciplinas são construções sócios-históricas realizadas a partir das exigências sociais tanto no contexto científico quanto no escolar. Segundo ele, as disciplinas escolares aproximam-se das disciplinas acadêmicas em busca de *status*, recursos e território, matizando relações de poder e controle mais nítidas e constituindo padrões de estabilidade e de mudança curricular (GOODSON, 1997).

Goodson (1997), ressalta que, quando se intensificam os conflitos em torno dos currículos, recurso e apoio ideológico, cresce a articulação de grupos organizados em torno das disciplinas escolares. Para o autor, portanto, “a comunidade disciplinar deve ser vista sim, como um ‘movimento social’ incluindo uma gama variável de ‘missões’ ou ‘tradições’ distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções” (GOODSON, 1997, p. 44). E ainda: “o conflito em torno do estatuto do conhecimento, entendido e disputado a nível individual e coletivo, é essencialmente uma luta por recursos materiais e perspectivas de carreira. Esta luta reflete-se no modo como o discurso sobre as disciplinas escolares, o debate sobre a sua forma, conteúdo e estrutura, é construído e organizado” (GOODSON, 1997, p. 46). É a partir dessa reflexão que problematizo a interlocução da comunidade disciplinar, na produção de políticas de

currículo, fazendo parte da comunidade epistêmica. Nesse sentido, as comunidades disciplinares contribuem para estabilizar determinados sentidos nos textos oficiais, na intenção de defender suas demandas, no que tange sua concepção sobre qualidade de ensino. Segundo este autor, “tais comunidades não são homogêneas, não partilham perspectivas, mas divergem, e apresentam embates internos, estabelecendo acordos via negociação entre os membros”. Estes embates não se fecham, mas continuam nos textos, reiterando a feição ambivalente e contraditória da política.

Entendo que tal perspectiva pode dialogar com a abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), que pensa a produção das mesmas nos diferentes contextos. Nela, as políticas de currículo são percebidas como *produção cultural*, não sendo possível desprezar o papel dos sujeitos no embate sobre “concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo” (LOPES, 2005, p. 51). Ao incorporar a produção dos sujeitos e dos grupos sociais nas análises sobre as políticas curriculares, ampliamos os espaços de produção e circulação de propostas nas quais estão presentes processos de negociação e conflitos. Afinal, Ball, Bowe & Gold (1992) consideram que os textos e os discursos curriculares são produzidos em contextos distintos, configurados por distintas arenas de ação onde circulam diversos discursos sobre concepções e finalidades das políticas curriculares. Goodson (1999, p. 111), embora não opere com o ciclo de políticas, nos ajuda a entender esse cenário de disputas, negociações e conflitos ao destacar que, na perspectiva *construcionista social*, não devemos ser ingênuos quando pensamos nas articulações entre a macroestrutura e a ação dos sujeitos. Afinal, de acordo com ele:

À medida que o trabalho da educação é reposicionado dentro de uma nova ordem global, o papel dos agentes de mudança também é reposicionado. Neste tipo de situação, mesmo que as pessoas continuem a trabalhar da maneira que trabalhavam anteriormente, é possível que os efeitos e a própria relevância do seu trabalho sejam redirecionados, invertida ou até mesmo substancialmente transformados (GOODSON, 1999, p. 113).

Não desejando operar com uma usual cisão entre prescrição e uso²², Ball, Bowe & Gold (1992) rejeitam os modelos de análise das políticas que separam as fases de formulação e de implementação, entendendo que os mesmos ignoram as disputas e

²² A visão de currículo como prescrição se desenvolve com base na ideia de que podemos definir os principais ingredientes do curso de estudos e, em seguida continuar com o ensino dos diversos segmentos e sequências numa variação sistemática. Currículo como prescrição sustenta seu controle nos governos centrais, nas burocracias educacionais ou na comunidade.

embates sobre a política, considerando que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas. Diferentemente, os autores enfatizam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática, o que envolve conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas, com intervenções textuais, limitações e consequências (BALL, BOWE & GOLD, 1992). A partir do pressuposto de que as políticas – compreendidas em sua complexidade e caracterizadas por elementos instáveis e contraditórios – estão em permanente movimento através do tempo e do espaço, delineando uma trajetória e mantendo sempre um grau de incertezas sobre onde vai “chegar”, Ball e colaboradores (MAINARDES, 2006, p. 23) produzem um método de análise que busca compreender o movimento único de cada política. Esse método fundamenta-se no entendimento de que uma política, além de processos e consequências, é também discurso (BALL, 1994b). Tal compreensão produz certas *necessidades*: a de identificar os distintos grupos da sociedade envolvidos no processo político das políticas e suas institucionalidades; a de considerar as diferentes formas de relação e interação existentes com estes grupos, analisando a trajetória completa de uma política, desde a sua emergência no cenário internacional, nacional e local até o *contexto da prática*, enfatizando tanto o aspecto macro-contextual quanto o micro-contextual.

Estudar as políticas de currículo para a formação docente é, na perspectiva aqui adotada, produzir uma análise que articula os diferentes contextos. Trabalhos produzidos no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do NEC/UFRJ, que vão nessa mesma direção – tais como os de Terreri (2008), Santos (2009), Fernandes (2010) e Sobreira (2012) – evidenciam ricas possibilidades de novas abordagens, incorporando uma percepção das políticas em meio ao Ciclo de Políticas, com um reconhecimento das inter-relações contextuais, da produção de discursos híbridos em múltiplos contextos presentes nessas políticas e da importância do *contexto da prática*. Lopes (2005, p. 230), ao enfatizar as contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo, destaca:

Quando Ball incorpora a recontextualização e o entendimento da cultura pelo hibridismo, busca entender as nuances e variações locais das políticas educacionais. Sua investigação caracteriza uma agenda política global para a educação centrada na performatividade, na escolha dos pais, no gerencialismo, no novo vocacionismo, na competição institucional e no fundamentalismo curricular, mas visa a

investigar como em diferentes lugares essa agenda se modifica, seja pela intensidade com que tais princípios se expressam, seja pelo nível de associação desses discursos a outros.

Entendendo que o currículo deve ser analisado levando em conta as relações de poder que permeiam suas bases sociais, culturais e ideológicas, assumo que a articulação entre a História e as Políticas de Currículo aqui produzida, no diálogo com o *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do NEC/UFRJ, é frutífera no sentido de trazer elementos da análise histórica para pensar a produção de políticas de currículo em variados contextos. Afinal, para Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação e subjetividade sociais. Em suma, currículo, poder e identidade sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

2.4. Currículo, conhecimento e poder

Buscando articular o Ciclo de Políticas com elementos da História do Currículo e das Disciplinas, trago o modo como Goodson (2005) aborda o poder na produção dos currículos. Para o autor, o poder é uma força dialética que se exerce sobre as pessoas e através delas, ele dá-lhes e retira-lhes força. Isso, de acordo com Goodson (2005, p. 71), não traz problemas para a articulação aqui proposta, uma vez que “os pós-estruturalistas como Foucault concordam com essa posição, mostrando o poder nas relações humanas, tornando-se inseparável”. Goodson compreende, portanto, que não há nada de simples no funcionamento do poder; ele não é, simplesmente, um exercício de mudança de uma relação binária entre dominante/dominado. Na verdade, para Sobreira (2012, p. 45-52):

A análise que Goodson elabora sobre a produção dos currículos é feita levando em conta um contexto de questões de poder relativas às estruturas sociais [...]. Stephen Ball, por sua vez, enfatiza mais especificamente as questões da formação de políticas educacionais, percebendo as relações de poder de uma forma mais diluída nos diversos contextos que envolvem a produção de uma determinada política.

Compreendendo as políticas curriculares sendo produzidas, sociohistoricamente, em diferentes *contextos da prática*, percebo os estudos de Ferreira (2005, 2013 e 2014) agregando outros elementos para esse estudo ao relacionar conhecimento e poder. Em Ferreira (2005), por exemplo, no diálogo com Goodson (1986), a autora percebe as

decisões curriculares sendo disputadas no âmbito de comunidades disciplinares “que, na busca por recursos e por apoio ideológico, são diretamente influenciadas também por grupos ou facções externas a elas” (FERREIRA, 2005, p. 19). Posteriormente, inspirada em Foucault (1986), Ferreira (2013 e 2014) amplia a sua noção de poder e passa a perceber essas comunidades como espaços discursivos nos quais se disputam os significados dos currículos e disciplinas acadêmicas e escolares. Para a autora, nessa nova perspectiva “são os padrões discursivos – e não as ações dos sujeitos – que passam a ser entendidos como regimes de verdade a serem ‘desnaturalizados’ (FERREIRA, 2013, p. 84).

O currículo é mutável dentro de um espaço disciplinar, podendo ser esta mudança na disciplina escolar, acadêmica ou científica, o que ocorre em um terreno de lutas e de disputas por prestígio e autoridade em torno do conhecimento válido ou, como nos ensina Michel Foucault (1986), em torno de *regimes de verdade*. Mas não se trata apenas de lutas entre sujeitos que estão no espaço discursivo, que disputam diferentes formas de conhecimento e noções de verdade. Para Popkewitz (1997, 2001 e 2008), estudar as formas como o poder se relaciona ao conhecimento significa estar atento para as regras e os padrões dos textos como prática social, material e política, se ocupando com as condições históricas nas quais os discursos são construídos. De acordo com Jaehn & Ferreira (2012, p. 115):

Enfatizando a inserção social e relacional do conhecimento nas práticas e aspectos de poder, este horizonte metodológico possibilitou desenvolver uma história do currículo que se ocupou com a relação do conhecimento, as instituições e o poder, considerando os textos analisados em determinadas condições históricas (POPKEWITZ, 1997, 2001 e 2008). Neste sentido são enfocados os discursos que predominam e constituem os sistemas e padrões de conhecimento, para analisar como eles alteram a forma da relação entre conhecimento e poder, em determinados contextos históricos (JAEHN, 2012, p. 115).

As contribuições de todos esses autores têm nos permitido problematizar os currículos hegemonicamente posicionados, entendendo-os em meio às relações entre conhecimento e poder. No diálogo com Bourdieu (1998), por exemplo, entendo que, por meio da ação pedagógica, se efetiva uma espécie de violência simbólica, que nada mais é de que uma forma de exercício de poder. Michel Foucault, por sua vez, acrescenta mais elementos sobre a noção de poder, indicando-nos que o mesmo não ocorre apenas entre o dominante e o dominado, mas se exerce em rede, de forma capilar. Nessa perspectiva:

Não [devemos] tomar o poder como fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de uma classe sobre outras; mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor como algo que só funciona em cadeia [...] o poder se exerce em rede. [...] o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1986, p. 183).

Se passamos a entender o poder para além das relações entre dominantes e dominados, mas que é exercido em rede e produz os indivíduos, não nos colocamos fora das relações de poder, mas ampliamos as possibilidades de pensar as formas de resistência e/ou subversão possíveis. Um autor do campo que me auxilia nesse processo é Henry Giroux (2005), que repensa o currículo na sua relação com a prática emancipatória. Para ele, os discursos que justificam uma teoria e prática curriculares envolvem a noção de política, as linguagens da crítica e possibilidade, os discursos dos professores como intelectuais públicos, e a reformulação da relação existente entre a teoria e a prática. No diálogo com a Escola de Frankfurt²³, Giroux (2005) considera que qualquer teoria deve começar com a compreensão das relações sociais do particular ao todo e ser crítica, reconhecendo os interesses e valores que carrega e ser capaz de refletir sobre eles no contexto histórico-social. Suas críticas às teorias da reprodução estão na obra *Teoria Crítica e Resistência*²⁴, onde o autor apresenta forte aversão às normas de dominação presentes nas escolas e sistemas educacionais e sente a necessidade de desenvolver uma crítica que possa servir como possibilidade para a ação social e para a transformação emancipatória. De acordo com Silva (2010, p. 55), Giroux (2005) concebe o currículo com uma espécie de política cultural, pensando-o em favor de uma pedagogia crítica, como um espaço no qual se produzem diversos significados sociais. É nesse contexto que o autor pensa o papel do professor como um intelectual transformador, atuando em uma escola pública e democrática, na qual as múltiplas vozes são ouvidas, com vistas a emancipação.

Refletindo acerca dos efeitos de todo esse debate sobre as teorizações no campo

²³A Escola de Frankfurt consistia em um grupo de intelectuais que, na primeira metade do século passado produzia um pensamento conhecido como Teoria Crítica. Dentre eles temos Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin. Com a Segunda Guerra Mundial, eles saíram de Frankfurt, na Alemanha, para se refugiar nos Estados Unidos, voltando apenas na década de cinquenta.

²⁴O livro *Teoria Crítica e Resistência* (GIROUX, 2005, p. 95-97) mostra que ao professor é imposta necessidade de ele tornar-se um sociólogo brilhante e um revolucionário radical.

do Currículo, busco ampliar a ideia de Goodson que o poder é uma força dialética que se exerce sobre as pessoas e através delas ele dá-lhe e retira-lhes força (Goodson, 2001, p. 94), no diálogo com pós-estruturalistas como Foucault (1986), para quem o poder está presente em todas as relações humanas, sejam elas entre amantes, professores e alunos, parceiros de negócios ou investigadores e investigados. Nesse movimento, percebemos, ao lado de ambos os autores, “que necessitamos de olhar para o interior do currículo, transcendendo a confiança nas generalizações banais que emergem das grandes teorias sociais” (GOODSON, 2001, p. 81). É nessa perspectiva que busco entender e analisar a construção curricular do curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI como um terreno contestado, no qual sentidos de conhecimento e poder são produzidos e se influenciam mutuamente, em um movimento que produz a formação de professores. Sendo assim, esse estudo tornar-se-á uma luta política pela significação e ressignificação do referido currículo. Defendo que entendê-lo por meio do *ciclo contínuo de políticas* permite perceber os professores leigos em formação como também responsáveis pelas escolhas curriculares.

CAPÍTULO 3

O PARFOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: O QUE HÁ DE NOVO?

A formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2010, p. 89)

O reconhecimento das autoras da importância da formação inicial de professores tem se traduzido em uma série de investigações sobre o tema na área da Educação. Esse capítulo tem como objetivo levantar a produção em questão, analisando as contribuições da mesma para uma pesquisa que tem como objetivo investigar a produção de políticas de currículo no PARFOR em um contexto institucional específico – o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) –, focalizando a participação dos professores leigos em formação na construção dos currículos acadêmicos. Para realizar essa tarefa, investigo dissertações e teses relacionadas às temáticas currículo, políticas, formação de professores e Pedagogia, colocando-as em diálogo com outras produções na área e com a legislação brasileira sobre o tema. Afinal, concordo com Alves (1992, p. 54), quando ressalta que:

A produção de conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementado ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombras e lacunas que mereçam ser esclarecidas.

Pesquisadores como Alves (1992) orientam que, ao iniciarmos uma pesquisa, devemos partir de uma revisão bibliográfica, uma vez que essa nos proporciona um conhecimento sobre a produção já existente em determinada área. Além disso, de acordo com Ferreira (2002b), no Brasil, nos últimos anos, tem crescido a produção de pesquisas com esse caráter, as quais recebem o nome de *estado da arte* ou *estado do conhecimento*. Tais investigações, segundo Ferreira (2002b, p. 258), possuem a seguinte

característica:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicação em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Sem pretender produzir um *estado da arte* ou um *estado do conhecimento* sobre o tema, uma vez que o meu objeto de estudo é outro, me inspiro na citação anterior ao levantar produções com as quais possa dialogar, entendendo-as como parte dos discursos que significam a formação de professores no país, influenciando o PARFOR. Em consulta ao Banco de Teses da CAPES, constatei a quase inexistência de pesquisas que tratem sobre o PARFOR.²⁵ Optei, então, por levantar, por meio dos resumos, as produções sobre *Formação de Professores (inicial e continuada)* para, em um segundo momento, realizar a combinação dos seguintes descritores, que me possibilitaram visualizar como os autores têm enfrentado as temáticas dessa investigação: *Formação de Professores e Currículo; Políticas e Currículo; Pedagogia e Currículo; Formação de Professores e PARFOR; Pedagogia e PARFOR; Currículo e PARFOR*. É sobre esse levantamento que versa o presente capítulo.

3.1. O que dizem as dissertações e teses?

Evidenciei, na seleção realizada em março de 2015, 972 trabalhos. 523 resumos se concentram na temática *Formação de Professores (inicial e continuada)*. Estes trabalhos foram levantados utilizando os descritores *Formação de Professores e Currículo (260)*, *Políticas e Currículo (41)*, e *Pedagogia e Currículo (222)*. Assim pude perceber a enorme diversidade de trabalhos que versam sobre a *Pedagogia e Currículo* e sobre a formação nessa área. Isso não se repetiu, no entanto, com o uso dos descritores *Formação de Professores e PARFOR*, *Pedagogia e PARFOR*, e *Currículo e PARFOR*, já que as pesquisas sobre o PARFOR, uma política recente, ainda são escassas na área. De todo esse material, optei por dialogar com as produções que mais se aproximam do

²⁵ Originalmente, tinha como objetivo fazer o levantamento entre 2009 e 2014, mas em todo o período de realização desse estudo, o Banco de Teses da CAPES só me permitiu acessar as produções defendidas em 2011 e 2012.

meu objeto de estudo – o currículo do curso de Pedagogia do PARFOR –, e dos objetivos propostos na presente investigação. Vale ressaltar que nesta busca o banco de Teses e Dissertações da CAPES só forneceu o período de 2011 e 2012, apesar de várias tentativas. Justifico essa escolha tendo em vista que, como já mencionado, não tive a pretensão de realizar um *estado da arte* sobre o tema, mas somente aprofundar os meus conhecimentos sobre os estudos que tangenciam o meu objeto. São eles:

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO ORGANIZADO A PARTIR DAS INFORMAÇÕES CONSTANTES NO BANCO DA CAPES 2011-2012

TIPO	ANO	AUTOR	TITULO	OBJETIVOS	REFERENCIAIS	
					Currículo	Didática e FP
D	2011	Alda Aparecida Vieira Moura	A formação de Professores para a Educação do Campo no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES	Identificar e analisar como o currículo, enquanto componente curricular, é contemplado nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo.	Apple (2006) Moreira (2007) Sacristán (1995) Silva (2010)	Pimenta (2005) Nóvoa (1995) Tardif (2002)
D	2012	Alda Ribeiro Martins Assunção	A Inserção do Componente Curricular nos Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo	Identificar e analisar como o currículo, enquanto componente curricular, é contemplado nos cursos de pedagogia do estado de São Paulo.	Apple (2006) Moreira (1990) Silva (1999)	
D	2011	Claudia Soares de Oliveira	O Currículo do Curso de Pedagogia na Unimontes: Um estudo da experiência da Universidade Aberta do Brasil	Analisar o currículo da formação do pedagogo, identificar especificamente a percepção dos professores cursistas sobre a articulação entre os eixos que compõem o referido currículo.	Apple (1989, 2006) Fonseca (2009) Giroux (1997) Goodson (1995, 2008) Moreira (2002) Sacristán (1998) Silva (2001)	Gatti (2010) Nóvoa (1995) Pimenta (1997)
D	2011	Jaíra Coelho Morais	A Formação do Professor no Curso de Pedagogia,	Analisar criticamente o processo de formação de	Doll (1997)	Saviani (2000)

			Licenciatura da FAGED/UFRGS: Um estudo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	professores que se realiza atualmente nos cursos de graduação em Pedagogia, Licenciatura, a partir das novas diretrizes curriculares.		
D	2012	José Leonardo Rolim de Lima Severo	A significação da Pedagogia: Discurso curricular, representações sociais e perspectivas de ensino na formação inicial de Pedagogos.	Compreender a significação da Pedagogia para professores formadores do curso de Pedagogia.	Sacristán (2007)	Brzezinski (2002) Libâneo (2002) Pimenta (2002)
D	2011	Maria da Conceição Maggioni Poppe	Sentidos de prática em currículo de curso de pedagogia	Discutir os sentidos da prática em disputa no currículo de pedagogia	Lopes & Macedo (2004) Mainardes (2006)	Tardif (2002)
D	2011	Maria É Braga Mota	O Curso de Pedagogia da URCA, sua matriz curricular e a influência na prática pedagógica dos alunos que exercem a profissão docente.	Analisar a formação do Curso de Pedagogia, seu currículo e as influências na prática pedagógica dos alunos.	Apple (1997) Giroux (1986) Lobo (2005) Moreira (2001) Sacristán (1998)	Candau (2001) Gatti (2003) Libâneo (2001) Nóvoa (2001) Pimenta (1999) Sheibe (2002)
D	2011	Marilene Santos	Pedagogia da PUC – SP: Sob a ótica de características inovadoras educativas.	Identificar aspectos que se apresentam como inovadores, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais da área.	Apple (1982) Giroux (1997) Sacristán (1995) Silva (2007)	Brzezinski (1996) Libâneo (1998) Nóvoa (1992) Sheibe (2007)
D	2012	Patrícia Helena Santos Salles Bernardo	O Currículo de Pedagogia e a Formação de Professores em um Centro	Identificar em que contexto se construiu e organizou o currículo do	Apple (2006) Moreira & Silva (1996, 2002,	

			Universitário no Interior Paulista	curso de pedagogia, as transformações que sofreu ao longo do tempo e como manifesta sua concepção na formação do pedagogo.	2006) Lopes & Macedo (2010)	
D	2011	Raquel Cândido	Trajetórias de desafios da formação de professores no Brasil: Um estudo sobre o Curso de Pedagogia da Instituição Moura Lacerda de Ribeirão Preto – SP	Compreender a história da criação do curso de Pedagogia, traçar sua trajetória analisando as mudanças legais.	Silva (2006)	Brzezinski (1996) Libâneo & Pimenta (1999) Saviani (2004, 2007) Sheibe (2007)
D	2011	Roanjáli Auxiliadora Gonçalves Salviano Araujo	Políticas para a formação de professores à distância: Um estudo realizado em um curso de Pedagogia de uma Instituição Particular de Ensino.	Análise da formação de docentes em Nível Superior, desenvolvida à Distância com o recurso das TIC, em uma Instituição em Belo Horizonte.		Brzezinski (1987, 2002) Gatti (2009) Nóvoa (1997) Sheibe (2007)
D	2012	Roberto Lúcio de Vargas	Políticas de Currículo: Ressignificação no contexto da prática.	Analisar as políticas curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental.	Ferri (1999) Goodson (2008) Sacristán (2000) Silva (2010)	Saviani (1991)
D	2011	Simone Freitas de Melo	A diferença cultural nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos projetos curriculares do Curso de Pedagogia.	Compreender como a diferença cultural é tratada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.	Apple (1999) Ball (1994) Giroux (2002) Lopes (2005) Moreira (2001) Sacristán (2000) Silva (1994)	Brzezinski (1996)
D	2012	Yvonete Bazbuz da Silva	O paradigma da inclusão no curso de	Analisar a proposta curricular do	Aguiar (2006) Apple (1979)	Libâneo (2010) Pimenta

		Santos	pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate.	curso de pedagogia do IFPA à luz das prescrições oficiais para a formação do pedagogo apto para atuar em uma escola inclusiva.	Sacristán (2000)	(2010)
T	2011	Andréia Morés	Inovação e cursos de Pedagogia EAD: Os casos UCS e UFRGS.	Investigar as inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas presentes nos cursos de Pedagogia, na modalidade Educação à Distância.		Nóvoa (1992) Pimenta (2004)
T	2012	Claudete Inês Sroczynski	Professores universitários e reformulações curriculares: movimentos no curso de Pedagogia da UNEMAT-Campus Sinop	Compreender como os professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UNEMAT) – Campus Sinop, conceberam e vivenciaram as proposições curriculares institucionalizadas e as sentenciadas, decorrentes de dois processos de reformulações curriculares entre os anos 1990 a 2010.	Apple (2006) Giroux (1997) Lopes (2005) Moreira (2008) Popkewitz (1999) Sacristán (2000)	Brzezinski (1996) Nóvoa (2012) Sheibe (2007)
T	2011	Rosenaide Pereira dos Reis Ramos	A formação Inicial em serviço: lugar de encanto e resignificação do saber-fazer de professores.	Identificar, analisar e explicar na perspectiva dos professores como o curso, na forma de desenvolvimento curricular favoreceu o	Goodson (2000) Sacristán (2001)	André et al (1999) Brzezinski (1996) Gatti (1997) Nóvoa (1995) Pimenta (1999)

				alcance dessas contribuições.		
T	2011	Sidney Roberto Kempa	Política de Currículo em Matinhos – PR.	Analisar as políticas de organização do currículo.	Apple (2006) Ball (2008) Giroux (1997) Popkewitz (1997) Sacristán (1999)	Brzezinski (1996)
T	2012	Vadga Gutemberg Gonçalves Rocha	Contextos, sentidos e significações na produção de políticas públicas para a formação de professores.	Analisar as políticas de formação inicial de professores em serviço.	Ball (2004) Lopes (2001) Mainardes (2006)	Brzezinski (1996) Nóvoa (2012)

Fonte: Banco de teses da Capes. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>. Acesso em <15.mar.2015>.

Após o mapeamento quantitativo das pesquisas, tentei identificá-las pelas áreas de conhecimento, objeto de estudo, principais temáticas investigadas, percurso metodológico, instrumentos e fontes de coleta de dados.

Uma interessante porta de entrada para dialogar com as produções levantadas refere-se ao uso de diferentes referenciais teóricos para a análise dos currículos da formação de professores, em especial no curso de Pedagogia. Observando o Quadro 1, percebemos que, nas quinze (15) dissertações de mestrado e quatro (04) teses de doutorado encontradas, os autores mais citados no campo do Currículo foram: Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (MOURA, 2011; ASSUNÇÃO, 2012; OLIVEIRA, 2011; MOTA, 2011; SANTOS, 2011; BERNARDO, 2012; CÂNDIDO, 2011; VARGAS, 2012; MELO, 2011; SROCZYNSKI, 2012); José Gimeno Sacristán (MOURA, 2011; OLIVEIRA, 2011; SEVERO, 2012; MOTA, 2011; SANTOS, 2011; VARGAS, 2012; RAMOS, 2011; MELO, 2011; SANTOS, 2012; SROCZYNSK, 2012; KEMPA, 2011); Michael Apple (MOURA, 2011; ASSUNÇÃO, 2012; OLIVEIRA, 2011; MOTA, 2011; SANTOS, 2011; BERNARDO, 2012; MELO, 2011; SANTOS, 2012; SROCZYNSK, 2012). Ivor Goodson (OLIVEIRA, 2011; VARGAS, 2012; RAMOS, 2011) e Stephen Ball (KEMPA, 2011; ROCHA, 2012) são autores que, entre outros, aparecem em menor número no levantamento, aspecto que reafirma a

importância de estudos que, como o aqui realizado, investem em diálogos com e entre esses autores, seus colaboradores e interlocutores.

No que se refere à Didática e à Formação de Professores, os autores mais citados nas quinze (15) dissertações de mestrado e quatro (04) teses de doutorado foram: Antonio Nóvoa (MOURA, 2011; OLIVEIRA, 2011; MOTA, 2011; SANTOS, 2011; ARAÚJO, 2011; RAMOS, 2011; MORÉS, 2011; SROCZYNSK, 2012; ROCHA, 2012); José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta (MOURA, 2011; OLIVEIRA, 2011; SEVERO, 2012; MOTA, 2011; SANTOS, 2011; CÂNDIDO, 2011; RAMOS, 2011; SANTOS, 2012; MORÉS, 2011); Iria Brzezinski (SEVERO, 2012; SANTOS, 2011; CÂNDIDO, 2011; ARAÚJO, 2011; RAMOS, 2011; MELO, 2011; SROCZYNSK, 2012; KEMPA, 2011; ROCHA, 2012); Leda Sheibe (MOTA, 2011; SANTOS, 2011; CÂNDIDO, 2011; ARAÚJO, 2011; SROCZYNSKI, 2012).

Feita a leitura dos resumos das dezenove (19) produções encontradas, passei à análise de dez (10) trabalhos completos que mais se aproximavam do meu estudo (POPPE, 2011; OLIVEIRA, 2011; MOTA, 2011; BERNARDO, 2012; ASSUNÇÃO, 2012; SANTOS, 2012; RAMOS, 2011; SROCZYNSKI, 2012; KEMPA, 2011; ROCHA, 2012), que foram classificados em três categorias, a saber: 1 – Currículo; 2 – Formação de Professores; 3 – Políticas. Os estudos enquadrados na categoria 1 totalizaram cinco (05) produções a saber: (1^a) *Sentidos de prática em currículo do Curso de Pedagogia*, produzida por Poppe (2011), no diálogo com LOPES & MACEDO, 2004; MAINARDES, 2006; TARDIF, 2002; (2^a) *O Currículo do Curso de Pedagogia na Unimontes: Um estudo da experiência da Universidade Aberta do Brasil*, produzida por Oliveira (2011), no diálogo com GIROUX, 1997; GOODSON, 1995, 2008; MOREIRA, 2002; SACRISTÁN, 1998; SILVA, 2001; (3^a) *O Curso de Pedagogia da URCA, sua matriz curricular e a influencia na prática pedagógica dos alunos que exercem a profissão docente*, produzida por Mota (2011), no diálogo com APPLE, 1997; GIROUX, 1996; LOBO, 2005; MOREIRA, 2001; SACRISTÁN, 1998; CANDAU, 2001; GATTI, 2003; LIBÂNEO, 2001; NÓVOA, 2001; PIMENTA, 1999; SCHEIBE, 2002; (4^a) *O Currículo de Pedagogia e a Formação de Professores em um Centro Universitário no Interior Paulista*, produzida por Bernardo (2012), no diálogo com APPLE, 2006; MOREIRA & SILVA, 1996, 2002, 2006; LOPES & MACEDO, 2010; (5^a) *A Inserção do Componente Curricular nos Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo*, produzida por Assunção (2012), no diálogo com APPLE, 2006; MOREIRA, 1990; SILVA, 1999. Tais produções visavam expor a proposta escolar a

partir da base curricular comum considerando a reforma curricular LDB nº 9394/96, o processo de formação, a relação teoria e prática, a análise do currículo como um componente curricular nos cursos de Pedagogia e uma compreensão das proposições curriculares institucionalizadas e as silenciadas decorrente dos processos de reformulações curriculares. Enfim, no geral, a temática foi trabalhada buscando ressaltar o processo de desenvolvimento da proposta curricular e as implicações da organização curricular na construção da identidade do Pedagogo.

Na categoria 2, os três (03) trabalhos identificados foram: (1º) *O Paradigma de Inclusão no Curso de Pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate*, produzido por Santos (2012), no diálogo com APPLE, 2006; SACRISTÁN, 2007; MAUÉS, 2003; FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 2010; PIMENTA, 2010; (2º) *A Formação Inicial em Serviço: lugar de encanto e ressignificação do saber-fazer de professores*, produzido por Ramos (2011), no diálogo com GOODSON, 2000; SACRISTÁN, 2001; ANDRÉ, 1999; BRZEZINSKI, 1996; GATTI, 1997; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1999; (3º) *Professores Universitário e Reformulações Curriculares: Movimentos no Curso de Pedagogia da UNEMAT – Campus Sinop*, produzido por Sroczyński (2012), no diálogo com APPLE, 2006; GIROUX, 1997; LOPES, 2005; MOREIRA, 2008; POPKEWITZ, 1999; SACRISTÁN, 2000; BRZEZINSKI, 1996; NÓVOA, 2012; SCHEIBE, 2007.

Na categoria 3, as duas (02) pesquisas selecionadas foram: (1ª) *Política de Currículo em Matinhos – PR: a voz dos professores*, produzida por Kempa (2011), no diálogo com APPLE, 2006; BALL, 2008; LIMA, 2008; PÉREZ GOMEZ, 2001; POPKEWITZ, 1997; SACRISTÁN, 1999; (2ª) *Contextos, sentidos e significações na produção de políticas para a formação de professores*, produzida por Rocha (2012), no diálogo com APPLE, 2006; BALL, 2008; GIROUX, 1997; POPKEWITZ, 1997; SACRISTÁN, 1999; BRZEZINSKI, 1996. Ambos evidenciaram temáticas alusivas às políticas educacionais, enfatizando as ações pessoais e institucionais e aspectos que contribuíram para o estímulo, acesso, inserção, permanência e conclusão do curso.

A dissertação *Sentidos de Prática em Currículo de Curso de Pedagogia*, produzida na UFRJ e defendida em 2011 no PPGE/UFRJ, por Maria da Conceição Maggioni Poppe, aborda centralmente a História do Currículo, tendo como objetivo discutir os sentidos de prática em disputa no currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, no período de 2004 a 2006, realizada para atender às demandas institucionais e para se adequar às novas diretrizes curriculares da CNE/CP Nº 1 de 2006. A autora focaliza o contexto da prática de formação de pedagogos a

partir do currículo, processo no qual os diferentes textos são recontextualizados e hibridizados. As categorias trabalhadas na pesquisa foram a *prática de ensino*, a *prática teoricamente fundamentada* e a *prática de pesquisa*. O trabalho focaliza o currículo dialogando com autores como Ball (1992, 1995, 1998), Ferreira (2005), Goodson (1995), Lopes e Macedo (2004), Mainardes (2006), Sacristán (2000) e Silva (2008). Na formação de professores, o estudo apoia-se em Brzezinski (1996), Nóvoa (2004), Pimenta (1999) e Tardif (2002). A conclusão da autora é que a experiência de alunos em formação e professores formadores envolve tensões dos saberes no cotidiano escolar e também cria oportunidade de um espaço criativo, formativo, inovador e profícuo. As divergências mais acentuadas se apresentam na categoria *prática teoricamente fundamentada* e revelam como questões que atravessam os três contextos do ciclo contínuo de políticas (BALL, 2009), mostram a circularidade destas discussões no âmbito da instituição formadora.

A dissertação *O Currículo do Curso de Pedagogia na Unimontes: Um estudo da experiência da Universidade Aberta do Brasil*, de Claudia Soares Oliveira, defendida em 2011, discute questões relativas ao currículo na formação do pedagogo. O estudo possibilita entender como o currículo de Pedagogia se constitui em relação à realidade de formação de professores e fundamenta-se em autores como Apple (2066), Fonseca (1995), Giroux (1997), Goodson (1995), Moreira & Silva (1995), que trabalham o currículo. Como aporte teórico em relação à formação de professores recorre, em especial, a Gatti (2002) e Nóvoa (1995). Na análise, a autora defende que, para uma formação docente de qualidade, é necessário a integração entre teoria e prática. As análises apontaram para a relevância da utilização da Educação à Distância na formação de professores por ofertarem potenciais pedagógicos que valorizam e enfatizam os saberes e as práticas indispensáveis a uma formação de qualidade. Para ela, a matriz curricular do curso demonstra a preocupação em proporcionar aos alunos uma formação teórico-pedagógica pautada em bases epistemológicas que fundamentam as disciplinas em aportes-didático-pedagógicos necessários à formação de professores.

O estudo de Maria É Braga Mota, intitulado *O Curso de Pedagogia na Universidade Regional do Cariri – URCA, sua estrutura curricular e a influência na prática pedagógica dos alunos que exercem a profissão docente*, investiga a estrutura curricular do Curso de Pedagogia na URCA compreendendo as influências da mesma na prática pedagógica dos alunos que exercem a profissão docente. O texto faz referência a Moreira (2001), Sacristán (1998), Apple (1997) e Silva (2001) no que se

refere ao currículo. No caso da formação de professores, os diálogos ocorrem com Sheibe (2002), Candau (2001), Freire (1998) e Gatti (2003). A pesquisa buscou também compreender o currículo e suas manifestações acerca do ensinar e do aprender, presentes nas teorias investigadas. A análise realizada permitiu confrontar teoria e prática e aponta como conclusão que a formação em Pedagogia dos alunos professores é considerada por estes como importantes para repensar as suas práticas pedagógicas.

A dissertação *O Currículo de Pedagogia e a Formação de Professores em um Centro Universitário no Interior Paulista*, produzida no Centro Universitário Salesiano de São Paulo por Patrícia Helena Santos Salles Bernardo (2012), tem como objetivo compreender e identificar em que contexto se construiu e se organizou o currículo do curso de Pedagogia em uma instituição específica, as transformações que sofreu ao longo do tempo e como manifesta a sua concepção na formação do pedagogo. No campo do Currículo, o estudo recorreu a Apple (2002), Arroyo (2011), Moreira & Silva (1996, 2002, 2006), Sacristán (2007), Santomé (1998) e Silva (1992, 2010). Ele se ampara, ainda, em Aranha (2010), Bissoli da Silva (2006), Ghiraldelli (2006), Saviani (1996, 2000, 2003, 2008, 2009) e Tanuri (2000) para abordar a organização do curso de Pedagogia, a história de formação de professores no Brasil, sua identidade e especificidade. O estudo que proponho identifica-se em alguns pontos com este trabalho, principalmente no que se refere à organização do curso de Pedagogia. Para subsidiar ainda mais a reflexão dos aspectos relacionados à formação do pedagogo, a autora dialogou com Libâneo (2006, 2010), Perrenoud (2000), Pimenta (2009), Souza (2011) e Tardif (2000, 2002), mostrando que a estrutura curricular desse curso é fragmentada e acompanha uma lógica voltada para a prática do trabalho docente.

A dissertação intitulada *O Paradigma de Inclusão no Curso de Pedagogia do Instituto Federal do Pará – IFPA*, produzida no Instituto Federal do Pará com a autoria de Yvonete Bazbus da Silva Santos e defendida no ano de 2012, analisa os processos formativos que vêm sendo desenvolvidos no curso de Pedagogia do IFPA em Belém. O estudo relaciona as influências econômicas, políticas e sociais que interferem na construção das prescrições oficiais orientadoras das políticas educacionais. O trabalho dialoga com autores do campo do Currículo como Apple (2006) e Sacristán (2007), assim como das políticas públicas, como Maués (2003). No caso da formação de professores, os principais autores citados são: Libâneo (2010); Pimenta (2010); Tardif (2010) e Silva (2008). A relevância da pesquisa se dá na possibilidade de apresentar à academia e à sociedade como a legislação educacional tem sido compreendida no curso

de uma instituição específica.

A dissertação *A Inserção do Componente Curricular nos Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo*, defendida por Alda Ribeiro Martins Assunção, em 2012, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, identificou e analisou o currículo como um componente curricular nos cursos de Pedagogia do estado de São Paulo. No diálogo com autores do campo do Currículo (APPLE, 2006; MOREIRA, 1998; MOREIRA & SILVA, 2009; SILVA, 2003) e da formação de professores (BRZEZINSKI, 1996; CURY, 2011; DINIZ-PEREIRA, 2006; FREITAS, 2002 e GATTI, 2010), os resultados desse estudo demonstraram que os docentes inserem, em certa medida, as legislações relacionadas às questões curriculares como parte do conteúdo das disciplinas que envolvem o componente Currículo, com vistas a propiciar relações teórico-práticas com o campo do Currículo. A autora conclui que, a partir dos discursos sobre o campo, há necessidade de ajustes nas grades curriculares no sentido de ampliar a carga horária destinadas aos componentes de currículo, considerando a importância dessa temática para a formação dos futuros Pedagogos.

A tese intitulada *A Formação Inicial em Serviço: lugar de encanto e resignificação do saber-fazer de professores*, defendida em 2011, na Universidade Federal de São Carlos – UFSC – SP, por Rosenaide Pereira dos Reis Ramos, investiga a formação inicial em serviço, analisando o contexto das políticas e das práticas e modalidades da formação superior possibilitada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996²⁶. No campo do Currículo, fundamenta-se nos estudos de Goodson (2000) e Sacristán (2001), trazendo as contribuições de André *et al.* (1999), Brzezinski (1996), Gatti (1997), Nóvoa (1995) e Pimenta (1999) quando trabalha a formação dos professores. Os resultados da pesquisa apontaram para a responsabilidade da universidade para a resignificação do currículo do Curso de Pedagogia e para o desenvolvimento de um processo formativo correspondente ao que tem sido defendido pelos pesquisadores da educação no que concerne à universidade como lócus de excelência da formação de professores, que devem assegurar a qualidade na formação dos profissionais da educação.

A tese *Professores Universitários e Reformulações Curriculares: Movimentos no Curso de Pedagogia da UNEMAT – RS, Campus SINOP*, de autoria de Claudete Inés Sroczyński e defendida em 2012 na Universidade Federal de Rio Grande do Sul –

²⁶ BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

UFRGS, objetivou compreender como os professores de Pedagogia desta universidade vivenciaram as proposições curriculares institucionalizadas e silenciadas decorrentes de dois processos de reformulações curriculares ocorridos entre 1990 e 2010, e como estas construções foram absorvidas no interior do curso. Assumindo o currículo como construção social e entendendo, com Popkewitz (1997), a reforma como uma prática política social, e não necessariamente como mudança, o estudo possibilitou inferir que o professor do curso de Pedagogia, sujeito dessa pesquisa, se constituiu como professor universitário no exercício da profissão docente, no interior do próprio curso, interferindo e sendo também afetado pelas reformulações curriculares, tanto em relação às proposições institucionalizadas, quanto às silenciadas, aflorando assim contradições em sua trajetória.

A tese *Política de Currículo em Matinhos - PR: a voz dos professores*, produzida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2011, por Sidney Roberto Kempa, analisou as políticas de organização do currículo, tomando como fio condutor do trabalho o movimento das contínuas mudanças nesta organização e suas implicações sobre os professores. Utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin (1994), o autor produz análises fundamentadas na Pedagogia Crítica, no diálogo com autores do campo do Currículo como Apple (2006), Ball (2008), Lima (2008), Pérez Gomez (2001), Popkewitz (1997) e Sacristán (1999). A investigação forneceu subsídios para compreender as mudanças curriculares e como os professores sobrevivem a elas, assim como para entender como as políticas são implementadas e que consequências produzem. Este trabalho tem muitos pontos em comum com o que ora investigo, principalmente no que se refere a implementação das políticas e suas reinterpretações no contexto da prática. A partir da referida abordagem como referencial analítico, minha investigação terá como ponto central os procedimentos da construção dessa política educacional no âmbito do PARFOR/UFPI.

A tese intitulada *Contextos, sentidos e significações na produção de políticas para a formação de professores*, defendida em 2012 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro por Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha, teve como objetivo analisar as políticas de formação inicial de professores em serviço. Operando com as categorias sujeito, currículo, conhecimento e cultura, a abordagem se deu a partir do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e da teoria do discurso de Michel Foucault. Nele, foi focalizado a produção de políticas no contexto de produção de textos, efeitos e resultados, considerando o curso de Pedagogia em regime especial oferecido pela

Universidade Federal da Paraíba, no período de 2001 a 2007. Na pesquisa em referência, a autora concluiu que o estereótipo é construído a partir das fragilidades apresentadas pela modalidade de curso de formação inicial em serviço em comparação com os cursos em regime regular. Dentre os trabalhos lidos integralmente, esta tese foi a que mais contribuiu para fundamentar o meu estudo, pois investigarei a produção de políticas em uma modalidade também diferenciada – qual seja, o PARFOR/UFPI –, utilizando a abordagem do ciclo de políticas para investigar a participação de professores leigos em formação na construção de um currículo específico: o do curso de Pedagogia.

No que refere ao PARFOR, como já mencionado, destaco, nesse mesmo levantamento, a quase ausência de pesquisas sobre o tema, tendo identificado apenas seis (06) dissertações e teses sobre o tema. Vale ressaltar que, nessas ocorrências, o foco não está apenas no currículo do curso de Pedagogia do PARFOR.

QUADRO 2: LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DOS RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES (2009 – 2014)

Assunto	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Pedagogia + PARFOR	0	0	0	0	02	0	02
Formação de professores + PARFOR	0	0	0	01	0	0	01
Currículo + PARFOR	0	0	0	0	0	0	0
							03

Fonte: Banco de teses da Capes. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>. Acesso em <26.mar.2015>.

QUADRO 3: LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DOS RESUMOS DAS TESES (2009 – 2014)

Assunto	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Pedagogia + PARFOR	0	0	0	0	01	02	03
Formação de professores + PARFOR	0	0	0	0	0	0	0
Currículo + PARFOR	0	0	0	0	0	0	0
							03

Fonte: Banco de teses da Capes. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>. Acesso em <26.mar.2015>.

A primeira dissertação de mestrado, intitulada *A Expansão da Educação Superior e do Trabalho Docente – Um Estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Pará – UFPA*, de autoria de Denise de Souza Nascimento (2012), teve como objetivo analisar as implicações sobre o trabalho docente com a implantação do plano na instituição,

como parte da política de expansão da educação superior do país. O estudo analisou as diretrizes e a implementação das políticas de expansão do ensino superior no governo Lula (2003-2010), em um contexto da reforma do Estado e da Universidade, no diálogo com Frigotto (2008), Dourado (2008), Mancebo (2009) e Scheibe (2010). Na análise, utilizou pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas como fontes de estudo, utilizando Arroyo (2008), Brzezinski (2003), Castro (2006), Catani (2001), Chaves (1997), Freitas (2002) e Tardif (2011) como referenciais teóricos. Seus resultados indicam a necessidade de melhorar a qualidade dos cursos de formação de professores e a urgência de expandir vagas no ensino superior, mas denunciam o aumento de exploração do trabalho docente e suas sérias consequências para a saúde do trabalhador docente. Tal precarização do trabalho docente no ensino superior, segundo Bosi (2007), deve levar vários aspectos em consideração, dentre eles o crescimento da força de trabalho docente no setor privado, e em algumas faculdades públicas, onde as condições de trabalho e de contrato existentes geralmente são precárias desde o início. A autora entende que o trabalho docente assemelha-se ao trabalho dos demais operários e trabalhadores da sociedade capitalista, que também são forçados a vender sua força de trabalho por uma questão de sobrevivência. O professor é um trabalhador que submete-se à lógica geral de funcionamento do mercado, e enquanto tal, realiza uma atividade específica. Para ela:

Isto significa dizer que o trabalho produtivo está presente em toda e qualquer relação de produção capitalista, não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino (TUMOLO & FONTANA, 2008, p. 07).

Em perspectiva teórica diversa, uma vez que assumo outra noção de política, o presente trabalho entra em diálogo com a dissertação de Nascimento (2012) ao assumir que diferentes contextos da prática (BALL, BOWE & GOLD, 1992) certamente interagem com um contexto mais amplo de precarização do trabalho docente. Para a autora, no entanto, esse quadro torna-se definidor das ações do PARFOR na UFPA, uma vez que, “apesar de a política nacional prever destinação financeira para o pagamento de bolsa aos professores universitários que dão aula, não está prevista a contratação de novos docentes, ou seja, as IES devem “aproveitar” o quadro de docentes existentes, que poderão receber um adicional em seu salário²⁷, em forma de bolsa de

²⁷ O salário, por sua vez é a mediação do professor pesquisador com o mundo. O salário pode ser a medida do tamanho de sua capacidade de acesso à cultura necessária à sua formação como ser humano e

ensino²⁸, como prestadores de serviços” (NASCIMENTO, 2012, p. 18). Nas palavras da autora:

Dessa feita, partimos do pressuposto de que a expansão do número de matrículas proporcionada pela implementação do PARFOR, terá implicações diretas no trabalho docente universitário, como a intensificação do seu trabalho. Entendemos por intensificação o conceito elaborado por Dal Rosso (2008, p. 23) de que são “processos de quaisquer natureza que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados” (NASCIMENTO, 2012, p. 18-19).

Nessa direção, a autora da dissertação constata, então, que a implementação do PARFOR trouxe implicações diretas ao trabalho do professor universitário, tais como a intensificação do seu trabalho, gerado pelo aumento na sobrecarga de atividades, visto que o mesmo docente que leciona nos cursos de graduação e/ou pós-graduação ministra disciplinas no curso do PARFOR. Isto ocorre, segundo Nascimento (2012), porque os cursos funcionam durante as férias, recessos e feriados escolares, em regime integral, período que deveriam ser reservados para o descanso e convívio familiar dos docentes. Sua conclusão é que, diante das dificuldades apresentadas para o desenvolvimento do PARFOR, o problema central está em questionar o nível no qual se encontra a qualidade desta formação. Vale mais uma vez ressaltar que, embora o objeto de estudo seja o PARFOR, essa dissertação não dialoga com o campo do Currículo e, por conta disso, difere da minha investigação do ponto de vista teórico-metodológico, tendo em comum apenas alguns referenciais teóricos que dialogam com a formação de professores.

A segunda dissertação de mestrado, intitulada *O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO E PARFOR*, de autoria de Márcia Mariana Bittencourt Brito (2013) e

como professor/pesquisador, dimensões indissociáveis. Mostra também a potência institucionalmente criada para a adaptação do professor/pesquisador às mudanças na universidade reformada – a universidade caritativa e neoprofissional – assim constituída e transformada pelos programas que é impelida a desempenhar. Entende-se por universidade caritativa uma universidade que assume programas pragmáticos relacionados ao setor produtivo, assume também programas compensatórios e que ao tentarem afirmar direitos subjetivos e inalienáveis do cidadão acabam por discrimina-lo por meio de políticas compensatórias, que, em se, são a caridade que o capital faz por meio do Estado burguês. À universidade coube a política de cotas, a pedagogia da terra, a agricultura familiar, o PRONERA, a escola de gestores, dentre outros programas. [...] (Silva Jr. 2008, p. 58)

²⁸ Resolução CD/FNDE N° 13 de 20 de maio de 2000. Estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamentos de bolsa de estudo e de pesquisa a docentes dos cursos especiais e presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR, ministrados por Instituições de Educação Superior (IES) sob coordenação da CAPES, a serem pagas pelo FNDE).

apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Pará, teve como objetivo geral analisar as formas de acesso da população do campo ao ensino superior. Como referências teóricas, o trabalho dialogou com as produções de Arroyo (2009) e Saviani (2000), e as fontes utilizadas foram documentos e entrevistas. No diálogo com Lima (2008), a autora assume uma noção de política estadocêntrica, ressaltando que nem sempre aquilo que está escrito no plano das orientações, isto é, nos documentos formais, leis e decretos, é implantado na ação organizada ou na prática. Isso significa que, muitas vezes, os documentos representam uma vontade e um desejo em conjunto, mas que na prática não se executam. É nessa perspectiva que a autora manifesta-se em referência ao PARFOR, entendendo-o como uma política nova, com quatro anos de criação, achando precoce realizar um levantamento histórico sobre o mesmo. Baseada em Castro (2012), afirma que o PARFOR é uma ação que constitui um grande desafio, pois a política está em fase de consolidação, ainda que indique que programas como o PARFOR democratizam o acesso ao ensino superior. Afinal:

Em 2009, quando iniciou, foram implantadas 140 turmas; em 2011, o número cresceu para 1.421 turmas. No primeiro ano de funcionamento, 4.273 alunos foram matriculados, em 2011, contabilizaram-se 50.259 matrículas, em 86 IES que oferecem turmas em 21 capitais e mais de 300 municípios (CASTRO, 2012, p. 366).

A terceira dissertação, intitulada: *Formação de Professores no curso de Pedagogia/PARFOR: desafios contemporâneos*, apresentada no ano de 2013 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, de autoria de Juliane Corrêa dos Anjos (2013), teve como referenciais Abramowicz (2006), Apple (2006), Giroux (1997), Silva (2003) e Veiga (1997). Neste trabalho, a autora utilizou fontes documentais e bibliográficas, além de entrevistas. Ela sente a necessidade de discutir essa modalidade de ensino e questiona as características dessa formação, assumindo como objeto de estudo o curso superior de Pedagogia/PARFOR da instituição e a formação de professores por ele oferecida a partir da seguinte questão norteadora: quais são as possibilidades de atuação para o trabalho no curso de Pedagogia/PARFOR, levando em conta os desafios contemporâneos da formação de professores e as especificidades dos alunos? Os resultados da investigação remetem a questionamentos que põem em discussão a formação, o papel e a função do professor na sociedade atual, pois revelam a presença de lacunas nos processos de formação inicial que não estão sendo preenchidas pela formação continuada de professores. Neste caso, ainda que em

perspectiva teórico-metodológica diversa, essa pesquisa é a que mais aproxima-se do meu estudo, uma vez que dialoga com autores e produções do campo do Currículo.

A primeira tese defendida tendo como objeto o PARFOR foi defendida na Universidade Católica do Salvador – UCSAL por Ivonete Barreto Amorim (2013) e é intitulada *Entre casulo e asa: diálogos e movimento do selves de professoras-estudantes no contexto de formação do PARFOR*. A autora investigou e analisou como os posicionamentos do “eu” dialogam e se movem ao longo do processo formativo oferecido pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Ancorada nas produções de Hermans *et al.* (1992), Hermans & Hermans Kanopka (2010), Bakhtin (2010) e Salgado *et al.* (2007), Amorim (2013) procurou entender como as marcas impressas nos selves das professoras-estudantes geram a percepção de incompletude, a busca por novos saberes e o necessário investimento em novas formações, com vistas a dar conta das metamorfoses que envolvem conhecimento na trajetória de vida das colaboradoras da pesquisa, que ao mesmo tempo ensinam e aprendem. Está presente em todo estudo a noção de política cultural e nenhum curricularista foi citado.

A segunda tese foi defendida por Leandro Passarinho Reis Junior (2014) com o título *Tramas de Subjetivação: Analítica da fabricação do PARFOR – PEDAGOGIA – Campos Bragança na Universidade Federal do Pará – UFPA*, e parte de estudos arqueológicos das emergências históricas da formação de professores para problematizar a formação como fabricação do aluno do PARFOR-Pedagogia. No diálogo com Michel Foucault, investiga o currículo elaborado pelo Campos de Bragança da UFPA, com foco nas relações de poder, visando a percebê-lo em sua articulação com determinadas urgências de formação e regulação de professores. No que se refere ao campo do Currículo, dialoga com autores como Alice Casimiro Lopes (2010), que assume a perspectiva do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradoras, a mesma com a qual dialogo no presente trabalho. As aproximações com meu estudo deram-se por meio de reflexões, indagações sobre os dispositivos curriculares que forjam e ao mesmo tempo são forjados pelos jogos de poder.

Por fim, a tese intitulada *O Ensino de Ciências Naturais nos Anos Iniciais: Concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo PARFOR/Pedagogia – UFPA*, defendida por Sônia Maria Oliveira (2014), na Universidade Federal do Pará – UFPA, teve como objetivo a análise desse ensino em escolas públicas da região metropolitana de Belém, com foco nos docentes em formação

pelo PARFOR que atuam nos anos iniciais, descrevendo as concepções e práticas pedagógicas que são adotadas pelos docentes ao ensinarem, além de avaliar a influência dos Parâmetros Curriculares na concepção e na prática pedagógica adotada por eles. O estudo apoiou-se em Leis e Decretos e em Brzezinski para refletir sobre a formação da carreira docente, apoiou-se em Nóvoa (1995); Libâneo (1997/2007); Gatti (2011), para tratar da formação de professores. O aporte teórico sobre o currículo tem como ancora os seguintes autores: Goodson (2008); Lopes (1995); Moreira (1996) e Silva (1999). Há de se considerar que o meu estudo articula-se com este trabalho não apenas pelo estudo do currículo, mas, também, pela necessidade de entender processos, contextos e situações relacionada à prática educativa.

Como já mencionado, todo esse levantamento, apesar de limitado pelas próprias condições oferecidas pelo Portal da CAPES, me possibilitou confirmar a relevância da temática aqui proposta, pelo grande número de pesquisas voltadas à formação de professores e uma pequena quantidade de investigações sobre a formação dos professores no PARFOR. Além disso, pude evidenciar os diversos percursos teórico-metodológicos que têm sido desenvolvidos para investigar a formação de professores e, de modo específico, o PARFOR, identificando aproximações e distanciamentos com o presente estudo. Ainda seguindo nessa direção, passo a dialogar com produções desenvolvidas no *Núcleo de Estudos de Currículo* da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ), grupo do qual participo desde o ingresso no Doutorado para a confecção desse estudo.

3.2. O que dizem os trabalhos do NEC/UFRJ sobre currículo e formação de professores?

Buscando articular esse estudo aos que vêm sendo elaborados no *Núcleo de Estudos de Currículo* da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ), fiz um levantamento das produções publicadas em periódicos e registradas na Plataforma Lattes, entre 2009 e 2014, que tratam de currículo e formação de professores dos pesquisadores e orientadores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ): (i) Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Antonio Flávio Barbosa Moreira, Carmen Teresa Gabriel, Marcia Serra Ferreira e Maria Margarida Pereira de Lima Gomes, docentes atuais do Programa; (ii) Alice Ribeiro Casimiro Lopes e Rosanne Evangelista Dias, que já foram docentes do PPGE/UFRJ. Os descritores de busca nos títulos, resumos e palavras-chave foram *currículo* e *formação de professores*.

Algumas vezes, quando o título não remetia a tais expressões, a leitura do resumo esclarecia se o estudo realmente ‘pertencia’ ao conjunto procurado. Nesse contexto, pude encontrar as produções quantificadas na tabela 1.

QUADRO 4 LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DAS PRODUÇÕES DO NEC-UFRJ QUE TRATAM DA TEMÁTICA RELATIVA AO CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Assunto	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Artigos que contém a palavra currículo ou similar no título	05	04	02	07	08	04	30
Artigos com ênfase e atenção específica para a formação de professores	01	0	02	02	02	03	10
							40

Fonte: Lattes, lattes.cnpq.br Acesso 25/01/2016.

TABELA 1. QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PRODUÇÕES DO NEC-UFRJ QUE TRATAM DA TEMÁTICA CURRÍCULO

REFERÊNCIAS	ANO	TÍTULO
DIAS, R. E.; LOPES, A. C.	2009	Sentidos da Prática nas políticas de currículo para a formação de professores.
LOPES, A. C.; MACEDO, E. F.	2009	Cultura e Política: Implicações para o currículo.
COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C.	2009	Políticas de Currículo para o ensino de Geografia: Uma leitura a partir dos PCN para o Ensino Médio.
MOREIRA, A. F. B.	2009	Estudos de Currículo: Avanços e desafios no processo de internacionalização.
MOREIRA, A. F. B.	2009	Qualidade na educação e no currículo: Tensões e desafios.
BARRETO, E. A.; LOPES, A. C.	2010	Os contextos da política de currículo: A experiência da escola cabana.
LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B.	2010	A performatividade nas políticas de currículo: O caso do ENEM.
LUCAS, M. C.; VALLA, D. F.; FERREIRA, M. S.	2010	Investigando as ações curriculares em Ciências e Biologia do Centro de Ciências da Guanabara.
SOUTO, C. S.; ALVARENGA, F. M.; ROQUETTE, D. A. G.; GOMES, M. M.; FERREIRA, M. S.	2010	Currículo de Ciências: Apresentando a coleção didática de zoologia do Projeto Fundação Biologia – UFRJ.
FERREIRA, M. S.; GOMES, M. M.	2011	Sentidos do Conhecimento em disciplinas escolares e acadêmicas: diálogos do ensino de Biologia com o campo do currículo.
GABRIEL, C. T.	2011	Currículo de História, Política de Diferença e Hegemonia: Diálogos

		possíveis.
DIAS, R. E.	2012a	Protagonismo de sujeitos e grupos nas políticas curriculares.
MOREIRA, A. F. B.	2012	O atual processo de internacionalização do campo do currículo: Estratégias e desafios.
MOREIRA, A. F. B.	2012	Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares.
MOREIRA, A. F. B.	2012	A internacionalização no campo do currículo.
MOREIRA, A. F. B.	2012	Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares.
LOPES, A. C.	2012	Democracia nas políticas de currículo.
JAEHN, L.; FERREIRA, M. S.	2012	Perspectiva para uma história de currículo.
LOPES, A. C.; CUNHA, E.; COSTA, H. H. C.	2013	Da recontextualização à tradução: Investigando as políticas de currículo.
CUNHA, E.; LOPES, A. C.	2013	Organização curricular em Área do Conhecimento: O nome da Política Curricular de ciclos em Rondonópolis – MG
LOPES, A. C.	2013	Teorias pós-críticas, política e currículo.
GOMES, M. M.; SELLES, S. E.; LOPES, A. C.	2013	Currículo de Ciências: Estabilidade e mudança em livro didático.
GABRIEL, C. T.	2013	Conhecimento científico e currículo: Anotações sobre uma articulação impossível e necessária.
MOREIRA, A. F. B.	2013	Currículo e Gestão: Propondo uma parceria.
TERRERI, L.; FERREIRA, M. S.	2013	Políticas Curriculares para Formação de Professores: Sentidos de teoria e prática nas Ciências Biológicas
FONSECA, M. V. R.; TORRES, M. X.; VILELA, C. L.; FERREIRA, M. S.	2013	Panorama da produção brasileira em história do currículo e das disciplinas acadêmicas e escolares. (2000-2010)
FONTES, V. P.; MÁSKUO, V. S.; VARGAS, A. C. D.; OLIVEIRA, F. A.; PINTO, G. F.; OLIVEIRA, M. B.; GOMES, M. M	2014	Dinamizando o currículo de Ciências a partir de diálogos entre a Universidade e a Escola.
MATHEUS, D.; LOPES, A. C.	2014	Sentidos de qualidade na política do currículo.
OLIVEIRA, C. S.; SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S.	2014	Currículo de Ciências: Investigando sentidos da educação ambiental produzidos no espaço escolar.
SOUSA, M. L.; ALBUQUERQUE, V. M. L.; SILVA, C. S. M.; WESSMAN, K.; FERREIRA, M. S.	2014	Currículo de Biologia: Produção de material Didático sobre o tema? Cladograma? No Projeto Fundação Biologia?

TABELA 2. QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PRODUÇÕES DO NEC-UFRJ QUE TRATAM DA TEMÁTICA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

REFERÊNCIAS	ANO	TÍTULO
MONTEIRO, A. M. F. C.	2009	Escola de formação de professores
MASSENA, E. P.; MONTEIRO, A. M. F. C.	2011	Concepções sobre o currículo de formadores de professores: o curso de Licenciatura em Química do Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro
MASSENA, E. P.; MONTEIRO, A. M. F. C.	2011	Marcas do Currículo na formação do Licenciando: uma análise a partir dos temas de trabalhos finais de Curso de Licenciatura em química da UFRJ. (1998-2008)
DIAS, R. E.	2012b	Políticas curricular de formação de professores – um campo de disputas.
VIANA, G. M.; MUNFORD, D.; FERREIRA, M. S.; MORO, L.	2012	Relações entre teoria e prática na formação de professores: Investigando práticas sociais em disciplina acadêmica de um curso nas ciências biológica.
MONTEIRO, A. M. F. C.	2013	Formação de professores: entre demandas e projetos.
DIAS, R. E.	2013	Demanda das Políticas Curriculares para formação de Professores no espaço Ibero-Americano.
FERNANDES, P. C.; MUNFORD, Q.; FERREIRA, M. S.	2014	Sentidos da Prática Pedagógica na Produção Brasileira Sobre Formação Inicial de Professores de Ciências (2000-2010)
TERRERI, L.; FERREIRA, M. S.	2014	O que é / deve ser a formação de professores de Ciências Biológica
DIAS, R. E.	2014	Perfil Profissional docente nas políticas curriculares.

Dentre os artigos levantados, destaco aquelas sete (7) produções que discutem, explicitamente, as temáticas currículo e formação de professores, no diálogo com a abordagem do ciclo de políticas, entendendo que os mesmos puderam contribuir, de modo específico, para a construção desse estudo. São eles: Dias (2012a e 2012b); Lopes (2013); Matheus & Lopes (2014); Moreira (2009); Terreri & Ferreira (2013 e 2014).

Nesse contexto, destaco o estudo de Terreri & Ferreira (2013) que aborda “os sentidos de prática, na relação nos sentidos da teoria, presentes na elaboração de políticas para formação inicial de docentes”. Em diálogo com o ciclo de políticas de Stephen Ball, toma como fontes Pareceres e Resoluções do CNE que propõem reformar essa formação em nível superior. As autoras apontam a produção de discursos que

ênfatizam a necessidade de um ‘novo’ paradigma para a formação de professores, objetivando diluir a dicotomia entre teoria e prática. Elas problematizam, então, o que vem sendo caracterizado como esse ‘novo’ paradigma para a formação inicial de professores por meio da investigação de Licenciaturas em Ciências Biológicas de diferentes instituições de Ensino Superior. No diálogo com autores como Ball (1998) e Goodson (1997), Terreri & Ferreira (2013) evidenciaram sentidos de práticas produzidos na relação com a especificidade da área disciplinar e da cultura escolar, os quais compõem discursos recontextualizados (BERNSTEIN, 1998) e híbridos (GARCIA CANCLINI, 1998). Assim como nessa análise, no presente estudo os documentos legais também são fontes privilegiadas, testemunhando os conflitos e embates que informam a formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, no Brasil. Aqui, especificamente, procuro entender que os discursos e negociações que se articularam para a criação das políticas curriculares do PARFOR dialogam com esses mesmos documentos investigados por Terreri & Ferreira (2013).

Tomando na sequência o estudo de Dias (2012b), destaco a sua análise sobre a *Política Curricular de Formação de Professores: um campo de disputa*, orientada pelos princípios teóricos da abordagem de Stephen Ball e pela teoria do discurso de Ernesto Laclau. Esse estudo deu-se, basicamente, focalizando o processo de formação de professores pós LDB, dentro de um contexto de produção de textos políticos. Neste sentido, vejo o PARFOR perfeitamente inserido nesse debate. A autora evidenciou as demandas em que os diferentes grupos se articulam em torno das políticas de formação. Ao focalizar os *contextos de influência e de definição de textos* do ciclo de políticas, Dias (2012b) analisou os possíveis estabelecimentos das políticas, entendendo o campo de disputas na discussão curricular sobre a formação docente. Assim, assinala:

As diretrizes, assim como outros documentos legais e normativos, são documentos vistos como definições de determinados grupos influentes na política, nos mais diversos âmbitos, especialidades e escolas (BALL, 1994, 1998; BALL; BOWE, 1998). Esses textos de definições incluem (como também) excluem diferentes discursos que defendem outros pontos de vista, fruto do processo de negociação para assegurar maior legitimidade ao documento e buscar garantir sua hegemonia (DIAS, 2012b, V.8 N.2).

Ao investigar a política curricular de formação de professores, essa autora levou-me a refletir, mais uma vez, sobre a forma como essas decisões são implementadas em determinados contextos, como são propostas e colocadas em ação, as articulações entre elas e com as políticas mais amplas, além de suas metas, financiamento, gerenciamento,

monitoramento e avaliação. Neste caso, Dias (2012b) coloca:

Verifica-se pelos estudos disponíveis, que os estudos realizados sobre a formação inicial de docentes pouco têm se detido na questão das conexões entre componentes curriculares acadêmicos e a parcela de formação docente nas escolas, em que se pensam as diretrizes nacionais para essa formação, bem como, não abordam as questões relativas aos currículos adotados nas redes de ensino como política regional e local (LIBÂNEO, 2010; GATTI *et al.*; 2008, 2009; GATTI, 2010, SILVA Jr., 2010).

De igual modo, Matheus & Lopes (2014), no estudo *Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012)*, trataram, especificamente, de aspectos relacionados à produção de políticas curriculares para a formação de professores do Ensino Fundamental no Brasil. Eles tiveram como foco a formação de políticas curriculares no período de 1996 a 2006, analisando textos produzidos na ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, na ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e o ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Confrontaram tais textos com as Diretrizes Curriculares – DCN (Brasil, 2001, 2002) e as Diretrizes Curriculares para a Pedagogia – DCP (Brasil, 2005, 2006) que regulam a formação de professores. As autoras analisam, também, as incorporações e interpenetrações dos discursos produzidos pelas comunidades epistêmicas nas Diretrizes curriculares em seus Pareceres e Resoluções. Em meu estudo, analisei os sentidos expressos nos documentos e a que demanda estão associados, também utilizei tal abordagem teórica, analisando o PARFOR como um programa integrante da política de formação de professores, considerando a importância da mesma para a atual política nacional mais ampla.

Ainda no diálogo com os estudos de Lopes (2013), em especial com o artigo *Da Recontextualização à Tradução: Investigando as Políticas de Currículo*, encontro interfaces com o meu trabalho, principalmente quando utiliza o conceito de recontextualização apoiado em Ball (1992), com seus contextos e ressignificações. Estes conceitos nortearam metodologicamente a minha pesquisa, com vistas a compreender os sentidos político-culturais constituídos nas relações sociais entre os diferentes sujeitos nas produções curriculares. A tradução e recontextualização assumem, no meu estudo, a ferramenta de compreensão das significações que as políticas curriculares produzem contextualmente. Afinal, entendo que o PARFOR, ao se apropriar de textos políticos, constrói as suas próprias significações, elaborando suas políticas identitárias.

O estudo de Moreira (2009), intitulado *Qualidade na educação e no currículo* –

Tensões e Desafios, aborda a construção da qualidade na educação e no currículo, destacando as tensões e desafios envolvidos no processo. O autor defende uma visão sócio cultural de qualidade, que inclui capacitar o aluno a movimentar-se bem em seu ambiente cotidiano. O estudo leva em consideração que uma educação de qualidade precisa favorecer ao estudante o acesso aos conhecimentos disponíveis na sociedade e centrar-se na cultura desafiando as relações e poder. O meu objeto articula-se com este estudo em um conjunto de fatores, uma vez que problematizo o desenvolvimento profissional do professor tendo como ponto focal um programa de governo – o PARFOR –, focalizando os desafios dessa formação, a capacidade de possibilitar conexões entre o currículo e a realidade vivida pelo alunos-professores, a implantação de uma metodologia diferenciada, tudo isso desafiando as relações de poder. Percebo ser necessário que o professor, por meio dos cursos de formação desenvolva sua identidade como a de um profissional intelectual, que tem a capacidade de refletir a sua prática, não assumindo o papel de reproduzidor de propostas fechadas, inflexíveis e infundadas. O meu estudo dialoga com as produções de Moreira (2002 e 2006), Santos (1995) e Silva (1996), assim como o artigo em consideração.

O estudo de Dias (2012a), intitulado *Protagonismo de sujeitos e grupos nas políticas curriculares*, mostra como as políticas curriculares foram formuladas, confrontadas e articuladas em diferentes arenas, tendo em vista a consolidação de uma proposta hegemônica (LACLAU, 1996) para o país. O desenvolvimento do estudo foi, mais uma vez, orientado pela abordagem do ciclo de políticas de Ball (1994), que incorpora em sua análise as relações entre os contextos micro e macro e as complexas influências que marcam a produção de políticas educacionais. A minha investigação articula-se com o estudo em referência porque também visa a compreensão da articulação entre os contextos da política, pois considero que as orientações de uma política são decididas por meio de um ciclo constituído por contextos, segundo o ciclo de políticas de Ball (1994), no qual o meu estudo é ancorado. A abordagem teórico-metodológica do estudo de Dias (2012a) é, em parte, a mesma na qual apoio esse trabalho, no diálogo com Ball (1994), Ball & Bowe (1998) e Mainardes (2007).

Outro estudo de Terreri & Ferreira (2014), cujo o título é *O que é/deve ser a formação de professores de Ciências Biológicas*, também articula-se com o meu trabalho, pois me inspira a refletir sobre a formação inicial de professores em serviço. Da mesma forma que os discursos que versam sobre o que deve ser a formação de professores em Ciências Biológicas são produzidos e hegemônicos, pude pensar sobre

os discursos relativos à formação em Pedagogia, percebendo os inúmeros embates em torno da fixação de sentidos sobre o tema no país. A abordagem teórico-metodológico do estudo ancora-se em uma abordagem discursiva, no diálogo com Ferreira (2012), Foucault (2012), Goodson (1995), Macedo (2006) e Terreri & Ferreira (2013).

3.3. O que dizem as políticas para a formação de professores?

A atual configuração do ensino superior no Brasil responde ao estágio das reformas implementadas neste nível em todos os países da América Latina. Afinal, o ano de 1995 foi marcado por reformas que atingiram várias esferas sociais como a educação, saúde, emprego, o que nos leva a refletir e a questionar as implicações das mesmas, especificamente na formação de professores, em virtude da influência de organismos internacionais. Sobre esse aspecto, Shiroma (2005, p. 430) assinala:

Para pensarmos formas de compreender e intervir criticamente neste processo é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a essa reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo são os que realizam as mudanças.

É nesse contexto que emergem projetos de formação de professores no país, apoiados em políticas elaboradas no *contexto de influência*, como o *Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)*, contendo as principais indicações para o desenvolvimento de uma política de universalização da educação básica. Conforme Shiroma, Moraes & Evangelista (2004, p. 92), “com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien-Tailândia e acenava aos organismos que o projeto educacional por eles prescritos seria aqui implementado”. Há de se considerar que a Conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1990, foi um marco para a educação dos países em desenvolvimento. Entretanto, é a reunião intitulada *Consenso de Washington*²⁹ que inicia o processo; afinal, foi uma reunião com funcionários do governo estadunidense e das agências financeiras internacionais – o

²⁹ Segundo Gentili (1996, p. 14), a expressão Washington Consensus foi usada pela primeira vez por John Williamson, pesquisador do Institute for International Economics, um dos mais célebres think tanks norte americanos. O programa de ajuste e estabilização proposto no marco desse “consenso” inclui dez tipos específicos de reforma, que como assinala Williamson, foram quase sempre implementadas com intensidade pelos governos latino-americanos a partir da década de oitenta? Disciplina fiscal, redefinição das prioridades do gasto público. Reforma tributária, liberalização comercial, atração das aplicações de capitais estrangeiros, privatização de empresas estatais, desregulação da economia, proteção de direitos autorais.

Fundo Monetário Nacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) –, na qual se reuniram vários países, entre eles, o Brasil. A intenção era ajustar estruturas, inclusive a reforma do Estado, como um mecanismo para a diminuição dos seus gastos com políticas sociais e para o pagamento da dívida externa (GENTILI, 1998, p. 26).

Foi na conferência de Jomtien³⁰ (1990), no entanto, que emergiu um movimento chamado *Revolução Educacional*, conclamando os países a rever os níveis de formação de seus docentes. A *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* foi realizada de 05 a 09 de março de 1990, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO. Ela reuniu cerca de 1.500 participantes, entre eles os delegados de 150 países, o que incluía especialistas em educação e autoridades nacionais, além de contar com representantes de organismos intergovernamentais e não-governamentais que examinaram, em 48 mesas-redondas e em seção plenária, variados aspectos sobre a educação. Os textos foram revisados e aprovados na seção plenária de encerramento da Conferência em 09 de março de 1990.

Na mesma época, um documento da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL³¹ indicava a necessidade de mudanças educacionais para adequar a oferta de ensino ao novo cenário do mundo produtivo, incluindo nas propostas curriculares algumas competências e habilidades que viessem a atender o perfil do profissional do futuro. Nesse momento, o documento “Educación y conocimiento e je la Transformación Productiva com Equidad”, publicado em 1992, traçou diretrizes a serem seguidas pelos países da região:

Esta estratégia pauta-se pelas seguintes diretrizes: do ponto de vista político, as atividades de produção e de fusão do conhecimento passam a ser consideradas tarefas estratégicas de longo prazo que requerem um amplo entendimento entre os diferentes atores sociais, e um compromisso estável com seu desenvolvimento; do ponto de vista dos conteúdos, trata-se de focalizar a ação dos resultados da educação, da capacitação, da ciência e da tecnologia, e em sua articulação com as exigências de desempenho das pessoas, das empresas e das instituições, nos diferentes âmbitos da sociedade; do ponto de vista institucional, de aproximar estabelecimentos educativos e de introduzir modalidades de ação em que os atores tenham maiores margens de autonomia nas decisões, assim como, maior

³⁰ Na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, realizada em 1990, 155 governos prometeram uma educação para todos até o ano 2000. Isso não aconteceu. Em 1999 foi lançada por ONGs, sindicatos de professores e agências de desenvolvimento de 180 países a campanha global pela educação, cujo o objetivo foi exercer pressão pública sobre os governos para que cumprisse o compromisso de garantir uma educação gratuita e de qualidade para todos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ai/index.php> - acesso em 02/02/2015

³¹ CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe: Educación y conocimiento e je la Transformación Productiva com Equidad, 1990.

responsabilidade pelos resultados. (CEPAL/OREALC³², 1992, p. 19 citado por AGUIAR, 1998).

A estratégia da CEPAL se apresentava em três níveis: dos objetivos (cidadania e competitividade), dos critérios para a elaboração das políticas (equidade e eficiência); das diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização). Para Aguiar (1998, p. 22), “as políticas dirigidas a esta cooperação visaram a utilização mais eficiente da capacidade instalada das universidades e centros acadêmicos da região, na busca de articulação entre o sistema de educação e a produção de conhecimento como sistema produtivo”. Muitas manifestações importantes para a mobilização e reflexão sobre a necessidade de reformas em muitos países aconteceram. O francês Jacques Delors, por exemplo, coordenou a *Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, na qual mapeou o caminho a ser percorrido para a configuração das políticas educacionais, o que incluiu a formação de professores. Outro marco de relevância para o fortalecimento dos compromissos entre os governos que integraram a conferência, no sentido de assegurar que os objetivos da *Educação para Todos* seriam alcançados, foi a ação de Dakar³³ (2000), na medida em que reconheceu que:

Muitas lacunas persistiam, pois os déficits que a educação brasileira acumulou ao longo da história requerem políticas permanentes de Estado, como também exigem vigilância constante da sociedade civil, de modo a assegurar que a questão educativa brasileira seja encarada como problema e desafio de âmbito nacional (DAKAR, 2000, p. 05).

A ação de Dakar fortaleceu um compromisso entre os governos que integraram a conferência no sentido de assegurar que os objetivos da *Educação para Todos* seriam alcançados e mantidos em uma perspectiva multidisciplinar. Neste cenário mundial, cada país assumiu o compromisso de gestar políticas e programas de formação partindo de uma visão de educação, de sociedade, de ser humano e de desenvolvimento, na linha preconizada no relatório de Delors³⁴. As recomendações da Conferência Mundial de *Educação para Todos* (1990) e outros fóruns internacionais estiveram presentes nos debates dos períodos de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

³² OREALC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe.

³³ Em abril de 2000, no FÓRUM MUNDIAL DE DAKAR os governos adiaram o compromisso assumido em Jomtiem em mais 15 anos. Na ocasião, foram defendidas seis metas e propostas para o alcance de “uma educação para todos” até o ano de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ai/index.php> acesso: 02/02/2015

³⁴ Relatório de Delors foi elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO, publicada no Brasil sob a forma de livro “Educação: um tesouro a descobrir”, em 2001.

(Lei 9394/96), que durou oito anos. Esta Conferência adiou para 2015 o alcance de metas previstas em Jomtien. As prioridades permaneceram na educação básica, porém a UNESCO³⁵ as redefiniu no nível fundamental. Estavam inclusos, também, a educação da mulher, das crianças, dos jovens e adultos e dos menos favorecidos. O objetivo central foi alcançar, até o ano de 2015, a redução de 50% de analfabetos no Brasil.

Como podemos constatar, os discursos preocupados com a qualidade da formação de professores estão mundialmente disseminados. Para a UNESCO (2000, s/p), por exemplo, “aperfeiçoar a formação profissional docente é uma medida de suma importância em qualquer esforço visando melhorar a qualidade da educação, assumida pelos Estados membros da UNESCO, incluindo o Brasil, em dois dos seis objetivos do Marco de Ação de Dakar”. A força dos *contextos de influência*, das agências mundiais que criam parâmetros de qualidade para a educação e para a formação de professores, muitas vezes aproximando do ideário do mercado tanto na linguagem quanto nas estratégias de implementação de ‘modelos’ de outros países, me leva a uma maior compreensão do que preconiza Ball (2001, p. 114): que “a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de bricolagem”, um constante processo de empréstimo e de cópia de fragmentos de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias *canibalizadoras*, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de um investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. Nesse contexto, como já explicitado, entendo que qualquer análise das políticas de currículo deve procurar entender os diferentes acordos que são estabelecidos, as formulações propostas e os embates em torno de projetos em disputa na sociedade, nos níveis local, nacional e global (BALL, BOWE & GOLD, 1992).

3.4. Curso de Pedagogia no Brasil: um olho no passado

Buscando indícios no passado para pensar *o que há de novo* na formação inicial dos pedagogos no país, faço agora uma breve discussão sobre a criação do curso de Pedagogia, quando o mesmo teve sua primeira regulamentação ainda na década de 1930, período propício no Brasil para discussões educacionais, em virtude do conjunto de acontecimentos socioeconômicos e culturais da década, sendo “esse período (...) reconhecido como um marco na evolução pedagógica do país” (VIEIRA, 2008). De

³⁵ Organizações da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

acordo com Vieira (2008), o Brasil entrou a década de 1930 marcado por intensas mudanças políticas, econômicas e sociais decorrentes da crise internacional da economia. O mercado de trabalho tornou-se mais exigente, impondo maior escolarização como condição de acesso, levando a população trabalhadora a se organizar e a reivindicar mais escolas. Paralelo a isso, um grupo de intelectuais educadores, inspirados por novas mudanças, fez um importante movimento e, em 1932, publicou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Nele, entre outros aspectos, havia a reivindicação das classes populares por mais escolas e uma defesa da universalização do ensino (SILVA, 1999). Sobre esse último aspecto, diz o manifesto:

Depreendendo-se dos interesses de classes, a quem ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independentes de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume [...] a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela hierarquia das capacidades, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abre as mesmas oportunidades de educação (AZEVEDO, 1932).

Esse grupo de intelectuais entendia que o emergente processo de industrialização necessitava de políticas educacionais que direcionassem para uma educação mais moderna (SILVA, 1999). Para atender as reivindicações do Manifesto, que defendia a ampliação do número de escolas e a profissionalização de professores e técnicos em educação, os pioneiros lutaram pela criação de cursos de formação específicos.

A análise que Fonseca (2008) faz sobre essa história é que o movimento em prol da formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental teve sua origem nos anos de 1930. A autora ressalta que, “com o ideário dos Pioneiros da Escola Nova, materializado pela criação do Instituto Pedagógico de São Paulo – instituição idealizada por Fernando Azevedo – e pela Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira, era entendida a formação docente como uma formação de intelectuais responsáveis em dar direção à sociedade, pois seus idealizadores acreditavam que a disseminação da mentalidade científica e a generalização da democracia se constituíram nas bases do desenvolvimento nacional. Especificamente, o projeto da Universidade do Distrito Federal, um papel especial era ocupado pela Escola de Educação, onde seriam

formados professores para todos os níveis de ensino, tendo em vista “o caráter essencialmente educativo da missão do intelectual enquanto dirigente” (MENDONÇA, 1997, p. 18), presente no pensamento de Anísio Teixeira. No entanto, este modelo de formação docente acaba sendo substituído pelo modelo de formação universitária da Reforma Capanema³⁶, que privilegiava a formação para atuar no nível secundário.

Tomando como referência o estudo sobre a formação de professores, Saviani (2000) destaca que a mesma se institucionalizou no Brasil apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, quando foi discutido o problema da instrução popular. Foi quando surgiram as Escolas Normais, que seriam as instituições responsáveis pela formação inicial de professores. Nas palavras de Saviani (2000, 145):

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal primária, para preparar os professores do ensino primário. [...] No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular.

Acompanhando o modelo de países europeus no que se relaciona à formação inicial de professores, a primeira Escola Normal brasileira foi criada, no ano de 1835, em Niterói, visando à preparação de professores em obediência à Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827-1890). Segundo Saviani (2000), essa instituição fecharia em 1849, por falta de alunos, e voltaria a funcionar um tempo depois. A seguir, foram criadas as escolas nas províncias de Minas Gerais (1840), Bahia (1841), São Paulo (1846) e outras na década de 1860 e 1870. Nesse contexto, então, o Presidente da província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz, entendia que estas escolas não eram suficientes para a qualificação dos professores em detrimento do gasto aos cofres públicos. Assim, quando se tornou Ministro do Império, Couto Ferraz substituiu essas escolas por professores adjuntos, cuja função era ajudar o regente da classe, mas esse caminho não obteve sucesso e foram instaladas novas Escolas Normais, com a de Niterói sendo reaberta em 1859. As Escolas Normais expandiram-se, com o intuito de

³⁶ Refiro-me ao Decreto Lei Nº 1.190 de 04 e3 abril de 1939, que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia e cujas finalidades eram as seguintes: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisa nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. Documento disponível em: www.senado.gov.br. Acesso: 20 de setembro de 2015.

fomentar a formação de profissionais para o exercício do magistério que pudessem suscitar, nas camadas mais populares da época, a moral e a civilidade. De acordo com Tanuri (2000, p. 72), a Escola Normal chegou ao final da primeira república “com um curso híbrido que oferecia ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”. Assim, ainda que o modelo de Escola Normal tenha se fixado no país após a reforma que ocorreu no estado de São Paulo, os estabelecimentos ainda apresentavam um currículo centralizado nos conhecimentos a serem transmitidos, tendo sido necessárias reformas para o enriquecimento dos conteúdos (SAVIANI, 2000), uma vez que a Escola Normal então existente pecava “por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência do preparo prático dos seus alunos” (REIS FILHO, 1995, p. 44).

De acordo com Saviani (2009), a reforma instituída pelo decreto Nº 3.810, de 19 de março de 1932, se propôs justamente a “erradicar aquilo que considerava o *vício de constituição* das Escolas Normais, que, *pretendendo ser ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam nos dois objetivos*”. É nesse contexto que, nos primeiros anos de República, surge em São Paulo um movimento que pretendia elevar a formação de professores da Escola Normal e dos ginásios ao nível superior de ensino (SAVIANI, 2009). Somente entre os anos de 1932 e 1939, quando ocorre a organização dos institutos de educação, principalmente por meio da composição do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932) idealizado por Anísio Teixeira e do Instituto de Educação de São Paulo (1933) empreendido por Fernando de Azevedo, se pode afirmar com veemência que uma nova fase se abriu. Inspirados no Escolanovismo, os Institutos de Educação foram “pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da Pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 146). Após este período, houve a organização dos institutos e, com isso, a disseminação dos modelos de Escolas Normais, baseados nos preceitos da Escola Nova (2009). Posteriormente, entre os anos 1939 e 1971, ocorreu o advento da “organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do padrão das escolas normais” (SAVIANI, 2009, p. 146). Nele, foram criados os primeiros cursos superiores e foi aprovada a Lei Nº 8.350, de 02 de janeiro de 1946, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Normal, reestruturando o curso e dividindo-o em dois ciclos distintos, o primeiro destinado a formar regentes em nível ginásial e o segundo a formar professores em nível colegial, ambos para atuação no ensino primário. A partir deste momento, as Escolas Normais brasileiras passaram a

seguir uma base curricular comum, ainda que reservasse a autonomia de cada Estado em relação ao acréscimo de disciplinas (PIMENTA, 2006).

A Lei Nº 82 de 1892³⁷ cria o Curso Superior da Escola Normal, que nunca chegou a ser implantado. Posteriormente, conforme Fonseca (2008, p. 30) assinala:

[...] o movimento em prol da formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em nível superior tem sua origem nos anos de 1930, com o ideário dos Pioneiros da Escola Nova, materializado pela criação do Instituto Pedagógico de São Paulo – instituição idealizada por Anísio Teixeira. Segundo Mendonça (1997, p. 12), essas instituições se constituíram “na expressão mais acabada da tentativa de estruturar um campo cultural relativamente autônomo face ao Estado”, entendendo a formação docente como a formação de intelectuais responsáveis por dar direção à sociedade, pois seus idealizadores acreditavam que a disseminação da mentalidade científica e a generalização da democracia se constituiriam nas bases do desenvolvimento nacional. Especificamente no projeto da Universidade do Distrito Federal, um papel era ocupado pela Escola de Educação, onde seriam formados os professores para todos os níveis de ensino, tendo em vista “o caráter essencialmente educativo da missão do intelectual enquanto dirigente” (MENDONÇA, 1997, p. 18) presente no pensamento de Anísio Teixeira. No entanto, este modelo de formação docente acaba sendo substituído pelo modelo de formação universitária da Reforma Capanema³⁸, que privilegiava apenas a formação de docentes para o nível secundário, “trabalhadores intelectuais que deveriam servir ao Estado” (MENDONÇA, 1997, p. 16).

Fonseca (2008, p. 29) retoma essa construção sociohistórica enfatizando que “outro momento apontado por Saviani (2008), nos primeiros anos de República, foi em São Paulo um movimento favorável à elevação da formação de professores da Escola Normal e dos Ginásios ao nível superior de ensino”. Em consequência desse movimento, foi instituído, pela lei Nº 82 de 1892, o Curso Superior da Escola Normal, que, apesar de previsto, nunca foi implantado. Essa questão foi retomada apenas em 1931, com o Estatuto das Universidades Brasileiras³⁹ e a criação da Faculdade de

³⁷ Legislação citada por Saviani fundamentado nos estudos de Reis Filho, 1995, p. 162

³⁸ Refiro-me ao Decreto – Lei Nº 1.190 de 04 de abril de 1939, que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia e cujas finalidades eram as seguintes: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. Documento disponível na página eletrônica www.senado.gov.br Último acesso em 18 de junho de 2015.

³⁹ Brasil. Decreto nº. 19.851 de 11 de abril de 1931 – Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das

Educação Ciências e Letras⁴⁰”. Para autores como Fonseca (2008), as reformas educacionais eram parte de um projeto de civilização que propugnava a construção de uma cultura onde a ciência e a técnica sustentariam a racionalização do trabalho. Criar universidades e formar o professor secundário fazia parte dessa estratégia.

3.5. A criação do Curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei n.1190 de 04 de Abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil, que era um projeto do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, no governo Getúlio Vargas. Foram criadas secções responsáveis pelos cursos regulares de Filosofia, Matemática, Química, Física, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia e Didática. Inicialmente, o Curso de Pedagogia formava bacharéis, respeitando o modelo curricular que ficou conhecido como *3+1*, no qual o bacharel, formado em um curso com duração de três anos, que desejasse se licenciar, completaria seus estudos com mais um ano no Curso de Didática. De acordo com Fonseca (2008), os Bacharéis em Pedagogia atuavam em cargos técnicos de educação no Ministério da Educação e os licenciados, ao concluírem o Curso de Didática, estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal.

A organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil fez parte de um contexto social, econômico e político que envolveu, desde meados da década de 1930, a formação dos professores em nível universitário ou superior. Os anos de 1930 foram marcados por um intenso debate político relacionado às questões educacionais, destacando-se as discussões sobre a formação docente. Entre as questões que se discutiam com relação à reforma educacional, havia um consenso de que a educação possuía um papel fundamental na construção de um Estado Nacional moderno. Conforme assinala Evangelista (2003), a reforma da sociedade se misturava à reforma educacional. A educação apresentava, assim, um caráter redentor, e “as possibilidades do processo educativo eram superestimadas a tal ponto que nele pareciam estar contidas as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos e políticos”

Universidades Brasileiras. Documento disponível na página eletrônica www.senado.gov.br. Último acesso em 16 de janeiro 2016.

⁴⁰ Brasil. Decreto nº. 19.852 de 11 de abril de 1931 – Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Art.1º. Documento disponível na página eletrônica www.senado.gov.br. Último acesso em 16 de janeiro 2016.

(EVANGELISTA, MORAES e SHIROMA, 2003, p. 17).

A Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil⁴¹ deu origem ao curso de Pedagogia, através do Decreto-Lei Nº 1.190 de 04 de abril de 1939. Como já mencionado, o padrão federal estabelecia a dupla função de formar bacharéis e licenciados para a atuação em várias áreas, incluindo o curso de Pedagogia. A organização desse último está descrita no Capítulo III do referido Decreto-Lei:

Art. 19. O curso de Pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

QUADRO 5: DISCIPLINAS QUE COMPUNHAM A FORMAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA EM 1939.

DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA EM 1939.		
SEÇÃO: CURSO DE PEDAGOGIA		
1º ano	2º ano	3º ano
Complementos de Matemática	História da Educação	História da Educação
História da Filosofia	Estatística Educacional	Educação Comparada
Sociologia	Fundamentos Sociológicos da Educação	Filosofia da Educação
Psicologia Educacional	Psicologia Educacional	Psicologia Educacional
Fundamentos Biológicos da Educação	Administração Escolar	Administração Escolar

Fonte: Decreto-Lei nº 1.190 – www.camara.gov.br

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

QUADRO 6: DISCIPLINAS QUE COMPUNHAM A SEÇÃO ESPECIAL DE FORMAÇÃO DA LICENCIATURA

DISCIPLINAS QUE COMPUNHAM A SEÇÃO ESPECIAL DE FORMAÇÃO DA LICENCIATURA. SEÇÃO: CURSO DE DIDÁTICA
Didática Geral
Didática Especial
Psicologia Educacional
Administração Escolar
Fundamentos Biológicos da Educação
Fundamentos Sociológicos da Educação

A seção de Didática, composta pelas disciplinas relacionadas no Quadro 6,

⁴¹ A Universidade do Brasil tem sua origem na criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 07 de setembro de 1920, como resultado da reunião de três unidades de caráter profissional que funcionava no Rio de Janeiro: A Escola de Medicina, A Escola Politécnica e a Faculdade de Direito. Em 05 de Julho de 1937, a Universidade do Rio de Janeiro reorganizada, sendo então denominada Universidade do Brasil que, conforme sua lei de organização, foi constituída inicialmente dos seguintes estabelecimentos de ensino: a) Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras; b) Faculdade Nacional de Educação; c) Faculdade Nacional de Engenharia; d) Escola Nacional de Minas e Metalurgia; e) Escola Nacional de Química; f) Faculdade Nacional de Medicina; g) Faculdade Nacional de Odontologia; h) Faculdade Nacional de Farmácia; i) Faculdade Nacional de Direito; j) Faculdade Nacional de Política e Economia; k) Escola Nacional de Agronomia; l) Escola Nacional de Veterinária; m) Escola Nacional de Arquitetura; n) Escola Nacional de Belas Artes; o) Escola Nacional de Música. No dia 05 de Novembro de 1965, de acordo com a Lei Nº 4.831/65, a Universidade do Brasil é denominada Universidade Federal do Rio de Janeiro. Documento Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6444> Acesso em 25/05/2015

tinham um caráter padrão para a habilitação em Licenciatura para as demais Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Sobre o curso de Pedagogia, especificamente, Fonseca (2008, p. 35-36), em sua pesquisa assevera o seguinte:

Analisando a grade curricular dos três anos de Bacharelado expressa na legislação de 1939, evidencio que esta não incluía qualquer disciplina relativa à Didática⁴², aspecto reservado apenas à formação complementar para a docência. Tal aspecto me permite inferir que o trabalho de “técnico do Ministério da Educação” fora entendido pelos legisladores como distinto do trabalho docente. E mesmo que o exercício da docência exigisse o domínio de conhecimentos relativos à Administração Escolar e aos fundamentos da Psicologia, da Sociologia e da Biologia da Educação, o que caracterizava esta atividade era o domínio dos conteúdos da Didática. Além disso, outro aspecto evidenciado nesta análise refere-se ao fato de que, em sua criação oficial, o curso de Pedagogia dava grande ênfase à formação de um profissional qualificado para a atuação na administração pública da educação, visto que, “a partir de 1º de janeiro de 1943, será exigido para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de Bacharel em Pedagogia”⁴³.

3.6. O Curso de Pedagogia no contexto e o parecer CFE n. 251/62

Ao final da década de 1950, começa-se a interrogar o modelo universitário de 1930 e entram em pauta as discussões sobre a formação do magistério, a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e de uma reforma universitária. No ano de 1961, tendo na presidência da República João Goulart, foi aprovado o Decreto-lei n. 4.024 que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em decorrência, o Conselho Federal de Educação determinou “currículos mínimos” para vários cursos, dentre os quais o de Pedagogia.

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor ainda representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüentemente, formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional. (Parecer CFE Nº 251/62, p.61)

O Curso de Pedagogia (...) enseja a preparação de um bacharel realmente ajustável a todas as tarefas não-docentes da atividade educacional, (...) não apenas torna mais autêntico o professor destinado aos cursos normais como abre perspectivas para a formação

⁴² BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Decreto-Lei Nº 1.190 de 04 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Cap. III, seção XI. Art. 19. Disponível em www.senado.gov.br. Acesso em 17 de janeiro de 2016.

⁴³ BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Decreto-Lei Nº 1.190 de 04 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Cap. VIII, Art. 51, alínea c. Disponível em www.senado.gov.br. Acesso em 17 de janeiro de 2016.

do mestre primário em nível superior (...) (Parecer CFE Nº 251/62, p. 64).

O Parecer CFE nº. 251/62, de autoria do Professor Valnir Chagas, regulamentou o Curso. O Parecer citado foi aprovado e homologado pelo então Ministro da Educação Darcy Ribeiro. Neste Parecer o relator indicou a necessidade do professor primário ser formado no ensino superior e fixou o currículo mínimo⁴⁴ do curso de Pedagogia bem como sua duração. A definição do currículo mínimo por parte do governo objetivava criar uma unidade básica de conteúdos nacionalmente, que auxiliasse em caso de transferência de alunos em todo território nacional, argumento que procurava obliterar a compreensão do projeto do governo. Muitos educadores protestaram contra a implementação do currículo mínimo por entenderem que se tratava de uma atitude autoritária e que funcionava como uma “camisa de força” nos currículos, sem respeitar a diversidade nacional. Esse parecer propôs o princípio da concomitância do ensino, do conteúdo e do método, com duração prevista para quatro anos (para o Bacharelado e a Licenciatura), visando a extinguir o esquema 3+1. Na prática, tal esquema não foi extinto. A licenciatura continuou dedicando a maior parte do curso, três anos, à formação específica e o último ano à prática de ensino (BRZEZINSKI, 1997).

O projeto proposto por Chagas, em 1962, dissolveria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras inaugurada em 1939, criando uma nova estrutura, na qual os alunos passariam por uma formação geral em letras, ciências e humanidades e com essa base iriam para uma formação específica, que poderia ser na Licenciatura. Todos os professores para o nível secundário e superior seriam formados em nível universitário e, depois, na pós-graduação poderiam fazer estudos para as demais funções dos técnicos educacionais (CHAVES, 1980). Nem todas as proposições do projeto de Valnir Chagas foram postas em prática. Não se verificou o fim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o professor primário continuou a ser formado nas Escolas Normais, a formação dos técnicos educacionais continuou a ocorrer na graduação em Pedagogia e o esquema 3+1 manteve-se como modelo de formação.

No início da década de 1960 ocorreram intensas discussões a respeito dos rumos da educação brasileira e, principalmente, da universidade. O modelo econômico

⁴⁴ O currículo mínimo do Curso de Pedagogia consistia em 07 matérias para o bacharelado, a saber: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias a serem escolhidas pela IES.

desenvolvimentista exigia a preparação de mão-de-obra técnica e qualificada; na área educacional demandava-se a formação de profissionais treinados e instrumentalizados para o mercado de trabalho. Esse período também é marcado por uma transição política na sociedade brasileira. De um processo relativamente democrático, iniciado após a segunda Guerra Mundial, para outro governo autoritário, imposto pelo golpe militar de 1964. Em diálogo com Silva (2006, p. 17), admitimos que o parecer 251/62 não estabeleceu diferenças significativas no campo de trabalho do profissional da Pedagogia. Ora chama de “técnico em educação”, ora chama de “especialistas de educação”, administradores e demais profissionais destinados à funções não-docentes do setor educacional (BRASIL, Conselho Federal de Educação, *Documenta*, Nº 11, p. 60-61). Já a universidade propunha mudanças parciais objetivando economizar recursos e obter maior produtividade e, neste cenário, a reformulação do ensino superior passou a ser tratada com urgência em 1968. Com a aprovação da lei federal Nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 – a Lei da Reforma Universitária –, triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no ensino superior (SILVA, 2006, p. 24-25).

3.7. O Curso de Pedagogia e a Reforma Universitária de 1968

Em novembro de 1966, foi publicado o Decreto-Lei n. 53/66, que fixou os princípios e as normas de organização para as universidades federais. Nele, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram reorganizadas e formaram uma única unidade. Este Decreto foi incorporado, em 1968, na Lei n. 5.540, que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior. Essa definiu, no artigo 30, os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino, desenvolvendo funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação. Além disso, a legislação manteve apenas a formação do professor para o ensino de segundo grau em nível superior – assim como para o ensino superior –, permanecendo a formação do professor primário no Curso Normal, denominado Habilitação Magistério na reforma de 1971, Lei n. 5.692.

Em decorrência da Reforma Universitária, implementada pelo Ministro da Educação Favorino Bastos Mércio, no governo de Arthur da Costa e Silva, o Conselho Federal de Educação aprovou no ano seguinte a regulamentação para o Curso de Pedagogia, Parecer CFE n. 252/69 que contém a Resolução n. 2 de 12 de maio 1969. Tanto o parecer, quanto a resolução, de autoria do Professor Valnir Chagas, seguiram os

princípios básicos da Reforma. Nesta esteira, foi expedido o Parecer CFE n. 253/69 (BRASIL, 1969b), definindo os profissionais a serem formados no curso de Pedagogia: professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de supervisão, administração, orientação e inspeção nas escolas e sistemas escolares.

O Parecer CFE n. 252/69 aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e introduziu a proposta da formação dos “especialistas” em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional ao lado da habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Ficou definido o título de licenciado como padrão a ser obtido em qualquer das habilitações. Essa decisão derivou do entendimento de que “os portadores do diploma de pedagogia, em princípio, sempre devam ser professores do ensino normal”. Dessa forma, determinou que a disciplina de Didática fosse incluída como obrigatória no currículo, inserida no Núcleo Comum do curso (FONSECA, 2008). Com relação ao direito à docência no ensino primário pelos Pedagogos, o Parecer n. 252/69 aponta que legalmente “quem pode mais pode o menos”, ou seja, quem prepara o professor primário tem condições de também ser professor primário. Entretanto, foi considerada prematura a criação de uma habilitação para esta área, assim, definiu-se alguns estudos mínimos para aquisição deste direito. A obrigatoriedade do estágio supervisionado foi determinada pela Resolução n. 2/69, dado que se entendia que um curso da área da Educação deveria ter uma prática das atividades correspondentes a sua habilitação.

No final da década de 1960 e início da década de 1970, sob o regime militar tecnocrático, foi implantada uma profunda reforma do ensino no Brasil. O regime instaurado não poderia prescindir de um mínimo de consenso de legitimação. Em razão disso, as políticas educacionais, notadamente as reformas relativas ao ensino superior (em 1968) e a reforma do ensino primário e médio (em 1971), tiveram ampla reformulação. Shiroma, Moraes & Evangelista (2000) afirmam que o vínculo entre a educação e o mercado de trabalho, assim como a modernização de hábitos de consumo, e também a integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, foram responsáveis pela reforma. Neste sentido:

Tanto a lei 5.540, de 1968, chamada de Lei da Reforma Universitária, que reformou a estrutura do ensino superior, como a lei 5.692, de 1971, que reformou o ensino primário e médio, alterando inclusive sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus, representaram uma forma de adequar a legislação educacional aos princípios do regime militar-tecnocrático instalado. As medidas decorrentes dessas duas leis integraram um conjunto de decisões tomadas no âmbito do

governo militar, de regime autoritário, sem deixar contudo, de contemplar, no que diz respeito à estrutura e funcionamento do ensino, algumas reivindicações que vinham sendo pleiteadas pelo movimento estudantil fortemente mobilizado no período pré-ditadura (SHEIBE & DURLI, 2011, p. 91).

Durante a década de 1970, mediante a aprovação da LDB nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, houve nova tentativa de regulamentação do sistema de ensino por meio de uma reforma. Mais uma vez o mentor foi Valnir Chagas, que organizou um conjunto de modificações com o objetivo de transformar a Pedagogia em um curso de estudos superiores, considerando que “quem pode o mais, pode o menos” e desconhecendo, de certa forma, as especificidades dos anos iniciais da escolarização, que demandam estudos especiais. Dentre as modificações formuladas, chama-se a atenção para a de nº 70/1975, deslocando os estudos de formação do pedagogo para a pós-graduação.

Na década de 1970, ocorreram algumas manifestações e tentativas dos conselheiros do Conselho Federal de Educação de reformular as Diretrizes do Curso. Segundo Chaves (1980), neste período o CFE aprovou a Resolução anexa à Indicação n. 70/76, que previa que a formação de especialistas para a escola de 1º e 2º graus fosse realizada por meio das “habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura” (SHEIBE & DURLI, 2011, p. 97). Nessa trajetória do Curso de Pedagogia, merece destaque, ainda, os movimentos de resistência às reformas em um contexto de lutas contra a ditadura imposta pelo regime militar. Neste caso, se inicia em 1980, um movimento que foi sendo produzido em meio à encontros nacionais, bianuais e seminários regulares, cujos documentos resultantes são considerados uma grande referência para a construção da identidade do pedagogo e do próprio curso de Pedagogia (SILVA, 2006).

3.8. Discussões sobre o Curso de Pedagogia na década de 1980

Ao final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, verificaram-se vários debates promovidos pelo movimento pró-formação do educador, que refletiam sobre o quadro educacional brasileiro tendo em vista o longo período de ditadura militar e o descrédito nas instituições que representavam o poder constituído. Nesse momento o Brasil ainda se encontrava em regime militar, sendo presidente o General João Batista Figueiredo. A política de transição democrática então deflagrada veio acompanhada da crítica às relações entre educação e sociedade, com os educadores brasileiros se organizando para a construção de uma política de formação docente no país.

Assim, os anos 1980 foram marcados pela reflexão crítica do modelo educacional da época, sofrendo influências, por exemplo, das ideias de Paulo Freire, deixando claro a necessidade de se redefinir as políticas de formação dos profissionais da educação. A década também foi marcada pela denúncia da ‘reprodução’ pelo sistema educacional da divisão social e técnica do trabalho a partir do papel do supervisor, inspetor, administrador e orientador, frutos do Parecer 252/69. Neste contexto, muitas críticas foram feitas ao curso de Pedagogia, o que alimentou todo um movimento a favor da renovação do curso, o que acabou se traduzindo, não sem embates e disputas acirradas, em uma defesa das concepções de base comum nacional na formação dos profissionais da educação e na docência com essa base.⁴⁵ Buscando superar os entraves do ‘especialista’, mudou-se o enfoque de discussão e de modelos curriculares de Pedagogia para a formação de um pedagogo professor. Autores como Libâneo & Pimenta (1999) entendem que o processo iniciado na década de 1980 gerou uma descaracterização do papel profissional do Pedagogo como técnico da educação, com consequências para as instituições de ensino. Para os autores:

[...] por volta dos anos 1983-84, com base na crítica à fragmentação e a divisão técnica do trabalho na escola, algumas faculdades de educação suprimiram do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações – professor das séries iniciais do 1º grau e professor de cursos de habilitação ao magistério –, descartando boa parte da fundamentação pedagógica do curso. Fora das faculdades em decorrência dessas mudanças curriculares e da difusão das propostas do movimento pela reformulação da formação do educador, as Secretarias de Educação retiraram das escolas, ou deixaram de contratar profissionais pedagogos, prejudicando o atendimento pedagógico-didático às escolas e comprometendo o exercício profissional do pedagogo (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 247).

A política de transição democrática então deflagrada vem acompanhada da crítica às relações entre educação e sociedade, com os educadores brasileiros se organizando para a construção de uma política de formação do profissional da educação. A I Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em São Paulo no ano de 1980, pode ser considerada um importante momento no processo de discussões a respeito da formação do pedagogo. Scheibe & Aguiar (1999), por exemplo, indicavam a necessidade de uma nova legislação que contemplasse a formação docente como função do curso de Pedagogia. No entanto, se a posição dominante – defendida por Iria

⁴⁵ Fonte: Documento Gerador do 13º Encontro Nacional da ANFOPE, realizado no período de 16 a 18 de setembro de 2006 na UNICAMP.

Brzezinski, Ildeu Coelho, Helena de Freitas, Leda Scheibe e Márcia Aguiar, entre outros – era a de atribuir ao Curso de Pedagogia a tarefa da formação docente, particularmente para os anos iniciais do então ensino de primeiro grau, autores como Pimenta e Libâneo, como já mencionado, possuíam posição contrária à formação de professores no curso de Pedagogia. Todo esse debate, que foi gestado no âmbito do movimento pró-formação do Educador – que recebeu diferentes denominações até se firmar, em 1990, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) – reverbera até os dias de hoje, em nossas discussões sobre o tema.

3.9. O Curso de Pedagogia a partir da década de 1990

A década de 1990 foi marcada pela reforma do Estado brasileiro, processo considerado um marco na adesão nacional à ideologia neoliberal no país, a partir do governo do presidente Fernando Collor de Mello. As políticas neoliberais foram amplamente difundidas na América Latina a partir da década de 1980. Conforme Evangelista, Shiroma & Moraes (2002, p. 55), “com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”. Era seu Ministro da Educação Murílio Hingel, responsável pela elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993), documento que atestava a adesão do Estado brasileiro às diretrizes internacionais elaboradas no *contexto de influência*.

Nessa década, aconteceram muitas reformas educacionais e a ANFOPE sempre teve participação marcante nos debates e discursos. Nela, o curso de Pedagogia sofreu ameaça de extinção pela criação dos ISES – Institutos Superiores de Educação. O Decreto n 3.276/99 estabeleceu que a formação de professores para as séries iniciais e educação infantil seria feita exclusivamente nos cursos normais superiores. Segundo Aguiar *et al.* (2006), as universidades e entidades dos educadores exerceram pressão sobre o governo federal, o que produziu o Decreto 3.554/2000, que deu novo sentido ao texto, substituindo o termo exclusivamente por preferencialmente e mantendo, portanto, a possibilidade de oferta do curso de Pedagogia pelas universidades. Após a promulgação da Lei 9.394/96, uma série de ações foi implementada, trazendo modificações para a educação brasileira, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com os debates sobre currículo assumindo centralidade no processo. Tal mudança se fez sentir principalmente nas universidades públicas e, conseqüentemente, nos cursos de formação docente. De acordo com Aguiar *et alii* (1998, p. 824):

O movimento de discussão e elaboração das diretrizes da pedagogia tem um marco importante em 1988, quando a Comissão de Especialistas de Pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – Anfope, Forumdir, Anpae, Cedes – Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. O resultado desse processo foi a elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao CNE, em maio de 1999, após uma grande pressão de todos esses segmentos junto à SESU e a Secretaria de Ensino Fundamental, do Ministério da Educação, que resistiam em enviá-la ao CNE, na tentativa de construir as diretrizes para o curso normal superior, criado pela LDB e preste a ser regulamentado.

Todo esse processo abriu novos debates sobre a identidade do curso de Pedagogia e do Pedagogo. A nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) estabelece que “ a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação [...]” (art. 62), mas admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais, o que faz supor, dada a realidade existente, que tais cursos deverão subsistir ainda por muito tempo, embora fique estipulado nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para essa formação. É nesse contexto que vai sendo criada a necessidade de formar os professores leigos por meio de políticas específicas, aspecto que constitui o objeto privilegiado desse estudo.

3.10. Formação de Professores no Contexto da LDB

Sancionada em 1996, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) foi o resultado de conflitos e disputas por aspectos como “as formas de gestão da escola, os padrões de financiamentos, a estrutura curricular, as formas de profissionalização e a estruturação dos níveis e modalidades de ensino” (DOURADO, 2001, p. 50). Nesse contexto, as orientações provenientes dos acordos anteriormente estabelecidos com os organismos internacionais passaram a sinalizar um discurso de construção de um espaço educativo e democrático, no qual as palavras de ordem passaram a ser autonomia, participação, descentralização financeira, formação continuada e parceria (SANTOS, 2003).

Dentre esses significantes, a palavra autonomia tem se destacado como um instrumento indispensável para a construção e a legitimação de uma educação democrática e emancipatória, sobretudo porque aparece oportunizando a elaboração de

Projetos Pedagógicos com critérios próprios de ação e de planejamento. Tratando-se de autonomia para a construção do processo de democratização do espaço escolar, Santos (2003, p. 18) assinala, por exemplo, que: “entende-se autonomia num processo conjunto entre professores, alunos, técnicos e administração e, não apenas como uma reivindicação profissional para a tomada de decisão; só com autonomia há espaço para a elaboração de critérios próprios de ação. ”

A LDB 9394/96, em seu artigo 61 ora alterado pela Lei nº 12.014/2009, preconiza para os profissionais da educação o seguinte:

Art. 61 – consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela lei Nº 12.014/2009)

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 o título de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei 12.014/2009)

Parágrafo único: a formação de profissionais da educação, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: Incluído pela Lei 12.014/2009.

I – a presença de sólida formação básica que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais e 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.

É importante ressaltar a exigência de nível superior para os professores da educação básica, o que é expresso nos artigos 62, 63, 64 e 65 da LDB 9394/96:

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

Art. 63 os Institutos Superiores de Educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64 – a formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação a base comum nacional.

Art. 65 – a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de no mínimo 300 horas.

Ressalte-se que, às proposições estabelecidas pela LBD 9394/96 para a formação de profissionais da educação seguiram-se algumas regulamentações, a saber: a Resolução CP/CNE Nº 1/99, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação; o Decreto Nº 3276/99, que orienta sobre a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica, alterado pelo Decreto Nº 3554/2000; o Parecer CES Nº 970/99, que trata da formação de professores nos Cursos Normais Superiores; o Parecer CNE/CP Nº 9/01, que aborda as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior etc. Estas regulamentações objetivaram estruturar os cursos de formação de professores, produzindo a necessidade de reformulação de seus projetos pedagógicos, introduzindo importantes alterações tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos ofertados, de modo a atender a obrigatoriedade de que todos os professores da educação básica passem a ser habilitados na Licenciatura. Nesse contexto, em 2002, foram promulgadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*⁴⁶, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, que são “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (art. 1º). Tais princípios, fundamentos e procedimentos se apoiam na prática como dimensão central da formação e envolvem, segundo o art. 3º:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades

⁴⁶ Foi aprovada há um ano novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, tendo por base o Parecer CNE/CP, 02/2015 aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 09 de junho de 2015 e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015. Esta regulamentação não será objeto de análise neste estudo, haja vista os cursos ainda não se articularem em relação a ela, por ser muito recente.

peçoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias;

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Tais diretrizes foram elaboradas, segundo os textos oficiais, para possibilitar uma revisão nos modelos então em vigor. O argumento central utilizado foi uma necessidade de se relacionar teoria e prática na formação de professores, atualizando os currículos vivenciados em meio a mudanças que vinham ocorrendo na educação básica, além da necessidade de se promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos nas instituições ou cursos de formação (BRASIL/MEC, 2001).

Esses argumentos foram igualmente reforçados no Plano Nacional de Educação (PNE)⁴⁷, instituído pela Lei 10.172/2001 e com vigência até 2010, no qual se reafirmou a necessidade de formação inicial e continuada para os professores da educação básica, enfatizando a formação inicial para aqueles que não possuíam nível superior. Segundo o PNE, a implementação de políticas públicas para essa formação é um meio para que o docente entre em contato com o avanço científico e tecnológico e que, de posse das informações adquiridas, possa construir novos conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento econômico do país (BRASIL, 2001). A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96, provoca a necessidade de repensar a formação de professores no Brasil, causando mudanças nos currículos dessa formação quando indica, por exemplo, a inclusão da “associação entre teoria e prática [...]” (BRASIL, 1996, art. 61, I) e a “prática de ensino de, no mínimo, 300 horas nos cursos de formação docente” (BRASIL, 1996, art. 65).

As ações políticas de formação inicial de professores subsidiam um conjunto de programas postos em prática pelo governo federal nos últimos anos, como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, a Universidade Aberta do Brasil – UAB, o Pró-licenciatura, Programa Universidade para Todos – ProUni, o PARFOR, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência –

⁴⁷ O PNE foi aprovado em 09 de Janeiro de 2001, com duração prevista para dez anos. Sua estrutura assenta-se em três momentos: 1. Diagnóstico da situação; 2. Enunciados das diretrizes a serem seguidas; 3. Formação dos objetivos e metas a serem atingidas progressivamente durante o período de duração do plano.

PIBID e o Pró-docência. Afinal, é nesse contexto que emergem, nos anos 2000, essas políticas, em meio a criação da *Nova CAPES* em 2007 (Lei nº 11.502). A CAPES, além de coordenar o Sistema Nacional de Pós Graduação no Brasil, passou a atuar na qualificação de professores de educação básica. De acordo com a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DBE), ela atua nas seguintes linhas de ação: (a) na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais por meio de Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; (b) no fomento a projeto de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto de programas voltadas para a valorização do magistério.⁴⁸

⁴⁸ Dados obtidos no portal da Capes: www.capes.gov.br

CAPÍTULO 4

ASPECTOS HISTÓRICOS DA PESQUISA

[...] Possas tu no trabalho fecundo
E com fé, fazer sempre melhor
Para que no conceito do mundo
O Brasil seja ainda maior
Piauí, terra querida
Filha do Sol do Equador
Pertencem-te a nossa vida
Nosso sonho, nosso amor! [...]



Foto 01 – Portal da UFPI em Teresina. Fonte: Google imagem.

4.1. Breve histórico da Universidade Federal do Piauí - UFPI

A Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI) foi instituída nos termos da Lei Nº 5.528, de 11 de novembro de 1968 e oficialmente instalada em 01 de março de 1971, com o objetivo de criar e manter a UFPI. A UFPI nasceu em resposta às articulações políticas proferidas por vários segmentos da sociedade piauiense, que se fortaleceram por meio da criação de um conjunto de escolas de ensino superior: a Faculdade de Direito, em 25 de março de 1931, reconhecida pelo Decreto-lei 17.551/45; a Faculdade Católica de Filosofia, em 1957, com seus cursos de Bacharelado em Geografia e História, Licenciatura em Letras e Filosofia, todos reconhecidos pelo Decreto Nº 54.038/64; a Faculdade de Odontologia, em 1967; a Faculdade de Medicina, em 1968 (CANTUÁRIA, 1997, p. 75, <http://ufpi.br>, Acesso em 15/08/2015). Segundo Romanelli (1997, p. 195), a UFPI nasceu sobre a égide da crise educacional brasileira (1964/1968) e muitas reformas obedeciam à exigência de organismos internacionais. A relevância da Faculdade de Filosofia no processo de criação da UFPI foi imprescindível

e, de acordo com essa autora, “a Universidade Federal do Piauí é fruto mais de uma decisão política do que uma decisão das academias aqui existentes”.

A implantação da Universidade Federal do Piauí coincide com um momento paradoxal da vida política e econômica do nosso país, o “milagre econômico”, denominação dada ao período de desenvolvimento ocorrido durante a ditadura militar, quando era possível evidenciar o aumento da concentração da renda e da pobreza. Foi nesse cenário político e econômico que a UFPI pôde emergir, em meio ao empenho de vários atores, de governantes a movimentos de base piauiense. Desde então, a instituição vem, gradativamente, ampliando a sua área de atuação, seja na consolidação dos cursos já existentes, seja pela implantação de novos cursos e ações. A política de expansão de vagas, por meio da criação de novos cursos de graduação, caracteriza-se como uma ação de inclusão social da parcela da população que tem no ensino público, a única oportunidade de realizarem seus estudos e de ascensão social. Assim, expandiu-se a oferta do ensino noturno especialmente nos cursos de Licenciatura. Nesse sentido, a UFPI conta hoje com 4 *Campi* com a oferta de 102 cursos de graduação. Este fato demonstra um crescimento significativo na oferta de cursos de graduação.

Ao longo dos seus 45 anos de existência, a UFPI conquistou o reconhecimento social no Estado do Piauí, desempenhando papel fundamental na própria expansão desse nível de ensino, considerando-se que a grande maioria dos profissionais que atuam nas IES públicas e privadas no Estado é egressa dos seus cursos de graduação e de pós-graduação. A sua constituição englobou as unidades isoladas de ensino superior preexistentes na época: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Filosofia, a Faculdade de Odontologia e a Faculdade de Medicina, todas localizadas em Teresina, e a Faculdade de Administração, que funcionava no município de Parnaíba.

Tratando da sua organização, a UFPI estruturou-se em unidades básicas de ensino – os Departamentos –, de acordo com as áreas de conhecimento. Estes, por sua vez, se agregaram e passaram a formar unidades de ensino maiores denominadas Centros. Atualmente, a UFPI conta com 06 (seis) desses Centros no campus da capital, em Teresina: o Centro de Ciências Agrárias (CCA), o Centro de Ciências da Educação (CCE), o Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), o Centro de Ciências da Natureza (CCN), o Centro de Ciências da Saúde (CCS) e o Centro de Tecnologia (CT). A instituição funciona em 04 (quatro) *Campi* no interior do Estado, nas cidades de Bom Jesus, Floriano, Parnaíba e Picos; possui 03 (três) Colégios Agrícolas, localizados em Bom Jesus, Floriano e Teresina; mantém 11 (onze) polos de Educação à Distância,

oferecendo os seguintes cursos: Administração, Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Matemática, Pedagogia, Química e Sistemas de Informação.

4.2. Aspectos históricos do Curso de Pedagogia na UFPI

Ao apresentar a história do Curso de Pedagogia na UFPI, adotei como ponto de partida a organização e a dinâmica deste curso inspirado em aspectos históricos, os quais me permitiram acessar elementos para pensar a produção das políticas nos diferentes contextos, o que inclui a própria instituição como um “contexto da prática” (BALL, BOWE & GOLD, 1992). A finalidade foi compreender como está sendo processada a formação do Pedagogo na UFPI e, de modo mais específico, no PARFOR. Nesse movimento, não tive a intenção de elaborar uma história do currículo; diferentemente, busquei elementos que pudessem funcionar como indícios para refletir sobre como, no tempo presente, a instituição vem ressignificando as suas práticas com vistas a produzir a formação de professores leigos no âmbito de uma política pública específica.

Sacristán (2007, p. 189) menciona que, ao definirmos um currículo, estamos definindo, também, as funções da própria universidade e a maneira particular de enfocá-la em um momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, em uma trama institucional. Os documentos do Centro de Ciências da Educação investigados mostram que o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus de Teresina, foi criado em 1973, como um curso de curta duração, sendo reformulado no ano seguinte (1974) e autorizado a funcionar no ano de 1975, por meio do Ato da Reitoria Nº 237/75, já como Licenciatura Plena.⁴⁹ Nesse momento, a intenção era formar pedagogos para atuar como docentes ou como técnicos nas áreas de Supervisão, Administração e Orientação Educacional.

Foi em meio à década de 1980, fortemente marcada pela ação dos movimentos sociais, que o Colegiado de Pedagogia promoveu discussões que propiciaram uma avaliação mais sistematizada desse currículo, discutindo a formação do pedagogo e como este poderia estar intervindo na sociedade brasileira. Tal avaliação apontou para uma descontextualização do curso frente às realidades regional e local, trabalhado de forma tecnicista e não integrado a uma análise crítica de sociedade. Então, no final

⁴⁹ <http://ufpi.br>, Acesso em 15/08/2015.

dessa década, assim como em muitas instituições de ensino superior, nos mais variados pontos do país, o curso da UFPI foi sendo pensado em meio em a um movimento nacional pela reformulação curricular dos cursos de Pedagogia no país.

Outro movimento importante de reformulação do currículo do curso de Pedagogia se deu mais recentemente, no diálogo com documentos oficiais como: a Resolução nº 01, do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura; a alteração da Lei nº 9.394/94, com a obrigatoriedade do Ensino de Música na Educação Básica; a introdução de temáticas relacionadas à história e cultura afro-brasileira e indígena; o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24.04.2002, dispondo sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS etc. Foi nesse contexto que foi produzido um Projeto Político para o curso assentado nos seguintes pressupostos: “fundamentação epistemológica da Pedagogia como ciência”; “concentração das matérias curriculares em conteúdo da Pedagogia”; “sólida formação teórica no campo da Pedagogia”; “relação orgânica entre teoria e prática”; “interdisciplinaridade”; “especificidade como curso de formação de profissionais da educação”; “política de interdepartamentalização”.⁵⁰ Foi nesse contexto que pôde se inserir, com suas especificidades, o curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI.

4.3. O PARFOR como política pública educacional, seu perfil e seus sujeitos

O PARFOR como política pública é parte do ciclo de políticas proposto por Ball, Bowe & Gold (1992), sendo produzido no *contexto de definição dos textos políticos*, no diálogo com o *contexto de influência* e sendo ressignificado em variados *contextos da prática*, como o aqui investigado. Assim, ao iniciar uma discussão sobre o currículo do curso de Pedagogia do PARFOR da UFPI, entendo ser preciso enfatizar que este está inserido em uma política educacional mais ampla, voltada para a formação de professores, que reconhece de modo explícito os problemas dessa formação no país. Afinal, as políticas nacionais que favorecem os programas especiais de formação buscam corrigir déficits educacionais que vieram sendo produzidos ao longo do tempo, visando uma solução, mesmo que tardia. Convém observar os movimentos realizados, especialmente a partir da década de 1990, que colocam como foco central das políticas

⁵⁰ Projeto Político do Curso de Pedagogia da UFPI. Disponível em www.ufpi.br. Acesso em 03/09/2015.

nacionais a formação docente, uma vez que “o professor, tido como agente de mudança, emerge [...] cada vez mais como responsável pela realização do ideário do século XXI” (SCHEIBE, 2010, p. 987). Para Brzezinski (2002, 174):

Nesse sentido, ocorre no cenário nacional importante investimento sobre a formação inicial e continuada de professores, as quais ocorrem através de debates, discussões e críticas sobre as iniciativas empreendidas pelas políticas públicas alternativas no âmbito da formação, as quais contemplam o papel das instituições de ensino superior, da formação inicial e continuada, da profissionalização e identidade docente.

De acordo com dados extraídos do Censo Escolar de 2007, Brzezinski (2008, p. 983) retratou que o Brasil, nessa época, possuía cerca de 64,4% do total de professores da Educação Básica com formação em nível superior completo, dos quais “pelo menos 10% não possuem curso de licenciatura, não tem a formação compatível com a disciplina que lecionam”. É no diálogo com dados como esse que emerge o Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR), como uma ação voltada para um trabalho conjunto do governo e da sociedade civil com a finalidade de promover a qualidade na educação, na formação inicial e continuada. Ele é parte das políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado brasileiro no período do governo de Luiz Inácio Lula da Silva e, portanto, sofre múltiplas determinações da conjuntura política nacional neste momento. O PARFOR estipula que, mediante mecanismos de parceria e cooperação, o poder público ofereça cursos superiores públicos, gratuitos, que visem a qualidade, destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais que não possuem a formação considerada adequada, conforme as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96). Nesse sentido, dialoga com discursos já presentes na área, os quais destacam, por exemplo, que “a formação continuada de professores é de responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade” (ANFOPE, 1996, p. 26).

O PARFOR foi implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os Estados, Municípios, Distrito Federal e Instituições de Ensino Superior (IES). O programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica. Nesse movimento, o objetivo do Plano é o de:

Induzir e fomentar a oferta de Educação Superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e

contribuam para a melhoria da qualidade da Educação Básica no país (BRASIL, 2009, s/p).

De modo geral, os cursos de primeira licenciatura apresentam carga horária mínima de 2.800 horas de disciplinas de caráter teórico e 400 horas de estágio para professores sem graduação. Na segunda licenciatura, a carga horária varia de 800 a 1.200 horas para professores que lecionam fora da área de formação e há também os cursos de formação pedagógica para os bacharéis sem licenciatura (BRASIL, 2009, p. 07). A coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é responsável por organizar, fomentar e avaliar a formação universitária nesta modalidade. Os professores da rede pública devem fazer uma pré-inscrição através da Plataforma Freire⁵¹ (<http://freire.mec.gov.br>), que é um sistema elaborado pelo MEC e destina-se a efetuar a pré-inscrição para diversos cursos de formação universitária.

No que refere às propostas dos cursos oferecidos, as Matrizes Curriculares do PARFOR são as mesmas das matrizes curriculares dos cursos “regulares” das IES que aderiram ao Programa, o quer dizer que, em uma mesma instituição, as disciplinas e as cargas horárias são iguais, independente de ser uma turma regular ou uma turma do PARFOR. Contudo, a CAPES indica a necessidade de uma articulação entre as propostas de formação oferecidas pelo PARFOR e a prática vivenciada pelo aluno, já que tem experiência em sala de aula. No site da CAPES, consta a seguinte informação:

Os cursos devem abordar temas relativos à realidade da escola, discutindo seus problemas e perspectivas de ações pedagógicas relacionadas à experiência do professor cursista. As propostas também devem considerar que professores já formados farão cursos em áreas diferentes e que por isso necessitarão de uma metodologia específica para tal aprendizagem.⁵²

A posição de Ball (2006), ao argumentar sobre política como texto e política como discurso, ratifica que a política como texto refere-se aos documentos oficiais que apresentam intencionalidades e proposições de ações. Isso posto, leva a um volume enorme de documentos oficiais decorrentes. Faz-se necessário tecer fios desta complexa teia de significados sobre a formação dos professores que estão em voga na

⁵¹ Neste espaço, o professor tem o seu currículo profissional e acadêmico cadastrado e atualizado. Inicialmente, ocorre a fase da pré-inscrição dos professores mediante a oferta de formação pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. A partir disso, as secretarias estaduais e municipais de Educação tem condições de organizar um planejamento estratégico, no sentido de adequar “[...] ofertadas IES públicas à demanda dos professores e às necessidades reais das escolas de suas redes” (BRASIL, 2009, p. 07), e proceder à efetiva inscrição dos professores nos cursos em oferta.

⁵² <http://www.capes.gov.br/educaçãobásica/parfor>. Acesso em 10/10/2014.

configuração de novas realidades, uma vez que:

Além dos problemas de natureza propriamente política, temos os das marés documentais que invadem a área educacional dificultando o acompanhamento da produção dos textos oficiais. De outro lado, há também um despejo sobre nós de documentos internacionais, organicamente articulados àqueles emitidos no Brasil, cujo a leitura é inesgotável, e, certamente, não pode ser feita individualmente. Não bastasse esses fenômenos, há o relativo às mutações, às ressignificações, às substituições, às supressões e as inclusões conceituais. De fato, quem pretenda compreender a política educacional terá um árduo trabalho a realizar (EVANGELISTA, 2009, p. 01).

Depois da pré-inscrição na Plataforma Freire⁵³, os dados dos professores são enviados para as secretarias de educação estaduais e municipais e para autorização. Tudo isso depende da demanda de professores interessados em cursar e da logística organizada pelas próprias secretarias. Quando o professor recebe a confirmação, após selecionado, seus dados são enviados para as IES na qual participará. A decisão do número de vagas ficará a cargo das IES, que possuem autonomia para decidir o número de vagas a oferecer e se é preciso uma seleção. O formato de como ocorrerá a seleção é decidido pelas IES, podendo ser sorteio ou vestibular, sendo este, diferenciado ou outra forma que julgarem necessário. A partir daí o professor pode fazer a sua matrícula e iniciar o curso. Estes cursos são na modalidade presencial, considerando-se as especificidades da turma de professores que já são atuantes na rede pública.⁵⁴ De acordo com Gatti (2010, 97), as principais potencialidades do PARFOR são:

Empenho da universidade em buscar alternativas pedagógicas para o trabalho com alunos que já são docentes; consciência por parte dos formadores e da coordenação de que as turmas do PARFOR apresentam características diferenciadas; cuidado dos formadores no momento de preparo das aulas e do material didático; esforço por parte dos formadores para aproximar a universidade e a escola; o cumprimento da carga horária estabelecida; bibliografias atualizadas e interessantes e preocupação dos formadores com as estratégias de ensino e metodologia.

4.4. PARFOR: uma ponte para a Formação de Professores em serviço

Os vários tipos de formação na sociedade contemporânea têm sido produzidos em meio às condições sociais nas quais temos construído a educação básica. Segundo Gatti (2010), são muitos os desafios colocados nem nosso sistema de ensino. Nesse

⁵³ Sistema Informatizado ligado à página do Ministério da Educação na internet.

⁵⁴ <http://www.capes.gov.br/educaçãobásica/parfor>. Acesso em 10/10/2014.

contexto, ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, que busca combater uma precariedade que se reconhece em boa parte da formação inicial no país. Assim, ao tratar da formação inicial e dos contextos de formação, torna-se fundamental colocar em evidência a formação superior dos professores em exercício para poder discutir as práticas políticas de aligeiramento na qual os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental “percorreram verdadeira maratona pelo diploma” (FREITAS, 2004, p. 98), nos anos posteriores à promulgação da LDB 9394/96. Foi nesse contexto que, de acordo com Gatti (2010, p. 37):

Problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

De acordo com as autoras já mencionadas, foi nesse contexto que emergiram políticas voltadas para a formação do professor em serviço, oferecendo cursos especiais em nível médio ou superior para os profissionais das redes municipais e estaduais de ensino que ainda não possuíam formação adequada para atuar na educação básica. Isso significa que, para analisar as especificidades formativas dessa política pública de formação de professores, penso ser preciso compreender que o PARFOR tem como “[...] finalidade atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes pública” (SCHEIBE, 2010, p. 987). Nóvoa (1999) chama a atenção para a necessidade de se implementarem ações de formação articuladas com a prática pedagógica, estabelecendo teoria e reflexão sobre a prática. Para esse autor, investir na formação continuada do professor dentro do seu ambiente de trabalho reflete um movimento que busca compreender a formação como processo reflexivo e justifica-se na medida em que “os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que abrigam decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (SCHÖN, data *apud* NÓVOA, 1999, p. 27).

Nesse contexto de emergência do PARFOR no país, percebo o quanto as políticas de formação continuada tem se pautado no suprimento de um déficit⁵⁵, sendo emergentes e descontínuas e não tomando como base a necessidade das escolas nas quais professores e alunos desenvolvem seus trabalhos. Sobre a questão da escola ser lócus de formação continuada, Candau (1997, p. 57) assinala:

Considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

A respeito dos saberes docentes, Candau (1997, p. 51-68), enfatiza a importância dos mesmos no favorecimento da formação continuada, destacando, especificamente, os saberes da experiência, pois a partir deles o professor dialoga de modo mais propositivo com as disciplinas escolares. Para Libâneo (2000), os aspectos a serem mais bem trabalhados nessa formação deveriam estar relacionados com um outro modo de encarar a relação teoria/prática. Criticando o modelo formativo hegemônico, no qual primeiro vem a teoria e depois a prática, destaca que o mais apropriado seria apresentar ao futuro professor, desde o seu ingresso no curso, os conhecimentos em situações de caráter prático, para que os mesmos busquem encontrar soluções com a ajuda da teoria. A não articulação entre teoria e prática nos cursos de formação, como ressalta Libâneo, pode ser mais bem entendida na seguinte assertiva de Tardif (2002, p. 271):

Os cursos de formação para o magistério são idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento, baseado em proposições e aplicações, que muitas vezes não se adaptam à realidade da atuação docente. É um modelo idealizado segundo uma lógica disciplinar e não profissional, sendo altamente fragmentado por ser monodisciplinar, onde aprender é conhecer. “mas uma prática, aprender é fazer e conhecer fazendo”.

De acordo com Freire (1996, p. 67), para que a teoria não vire um mero discurso

⁵⁵ Entre 1997 e 2007, o percentual de professores de 1ª a 4ª séries com formação universitária aumentou de 19% para 61%. No entanto, há quase um terço dos professores da Educação Básica sem formação adequada, sendo que no Norte e Nordeste este percentual chega a quase 50 % (PREAL, 2009).

é necessário uma reflexão sobre a prática. É imprescindível considerar que o saber dos professores é um saber plural obtido seja durante a escolarização, em vários cursos de formação ou mesmo na prática docente.

4.4.1 O PARFOR no contexto da UFPI

No final da década de 2000, o governo federal promoveu a reformulação das políticas de formação de professores, tanto em nível inicial quanto continuada. Nesse contexto, propôs a elaboração de um Plano Nacional sobre o tema com o intuito de superar políticas consideradas fragmentadas que foram impulsionadas na década anterior. Para autores que o defendem – Brzezinski (2011, p. 5), por exemplo –, a assunção de tais políticas em regime de colaboração, por um lado, retira do contexto educacional brasileiro a análise equivocada da situação educativa, que tende a atribuir ao professor as mazelas da educação nacional; por outro lado, incentiva a conjugação de esforços entre a sociedade política e o movimentos organizados da sociedade civil para superar os índices ruins, que questionam a qualidade da Educação Básica. No que se refere ao Piauí, ele é considerado um Estado com uma dívida histórica para com a educação do seu povo, especificamente quando se trata de formação docente em nível superior.⁵⁶ Diante desse cenário, que exige a qualificação de professores para atuar na educação básica, entendo que o estado avançou quando integrou-se à política global de formação, procurando diminuir as desigualdades existentes na formação do professores.

Tento resumir aqui as ações ocorridas entre 2009 e 2011, em meio a qual emergiu uma proposta orientada para a formação de professores no país. Como sabemos, a LDB (Lei Nº 9394/1996), sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996, destinou 92 artigos para organizar o sistema educativo brasileiro, dos quais destaco o Art. 62, que regulamentou a questão relacionada à qualificação e formação de professores que atuam no sistema brasileiro. Marcando uma mudança nos rumos na política educacional, tal legislação conciliou interesses públicos e privados dos mais variados setores educacionais do país, estipulando um prazo de dez anos (findado em 2006) para que todos os professores leigos fossem habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, uma vez que, “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos

⁵⁶ <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em 10/10/2015.

professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Art. 87, parágrafo 4º).

Com essa interpretação da Lei, muitos docentes, pressionados pelo tempo estipulado, propuseram-se a realizar sua formação superior procurando atender às novas exigências para a docência. Tal demanda possibilitou a criação de formação específica em variadas instituições, públicas e privadas, congregando um número bastante grande de alunos, muitas vezes sustentando financeiramente certas instituições privadas. Situações como estas certamente fazem diferenças quando instituições públicas – como a UFPI – se envolvem em iniciativas como o PARFOR.⁵⁷

Foi nesse contexto que a UFPI, como instituição de ensino público federal, buscou atender às solicitações dos municípios que demandaram formação inicial de professores no âmbito do PARFOR. Nesse movimento, os critérios estabelecidos pela universidade para o ingresso de docentes leigos como alunos regulares de seu quadro discente necessitavam adequar-se às condições do plano, contemplando aqueles que estivessem atuando na rede pública e ainda sem formação superior. Afinal, em seus estudos Ferro (2012, p. 2), assinala que:

[...] De acordo com o Educacenso 2007, quase um terço dos professores da educação básica das redes públicas e particular do Brasil não tem formação adequada. Do total de 1.977 milhões de docentes, 636,8 mil (32,19%) ensinam sem diploma universitário. De acordo com dados de 2009 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o quadro piora nas regiões mais pobres do país. De cerca de 600 mil professores da região Nordeste, metade não tem ensino superior.

No texto da política, o PARFOR é destinado aos professores que atuam nas escolas públicas estaduais e municipais e não possuem formação adequada. Nesse contexto, a intenção foi formar, em um período de cinco anos, 330 mil professores não graduados.⁵⁸ O Piauí foi um dos estados que aderiu ao plano, firmando Acordo de Cooperação Técnica (ACT) junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com vistas à implantação do mesmo em 2010. A UFPI

⁵⁷ Até 2012 o PARFOR havia implantado 1.920 turmas de licenciaturas, sendo que no ano mencionado havia 54.000 professores da Educação Básica frequentando cursos em turmas especiais em 397 municípios brasileiros (Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao.basica/parfor>. Acesso em 15/01/2014). Nesse contexto, o Piauí está entre os Estados que aderiram ao PARFOR, como política de formação da Educação Básica, cuja a execução foi logo na primeira etapa, que constou na oferta, no planejamento de mais de 330.000 vagas para as licenciaturas presenciais e à distância, com início a partir do primeiro semestre.

⁵⁸ www.planalto.gov.br/ccivil03. Acesso em 12/06/2015.

assinou o termo de adesão firmado entre a Secretaria da Educação e Cultura do Piauí e o MEC, assumindo uma decisão que considero politicamente estratégica ante os desafios sinalizados pelo PARFOR⁵⁹.

O MEC, em obediência ao Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 – que “institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências” –, ofertou cursos de Licenciatura pelo PARFOR tanto na modalidade presencial quanto à distância. Neste movimento, foram definidos como princípios estruturantes da formação de professores a “conexão entre teoria e prática, a integração entre instituições formadoras e escolas básicas; o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2012)⁶⁰. Vale ressaltar que o PARFOR é parte das ações do MEC para o cumprimento das metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei N° 10.172/2001, que define “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”. Nesse contexto, no PARFOR:

Já foram mobilizados 90 Instituições Formadoras de Educação Superior, 76 públicas (48 federais e 38 estaduais), e 14 comunitárias e confessionais estimando a oferta global de 330 mil vagas desde 2009. Estas vagas são para cursos regulares e especiais. Isto é: cursos de 1ª e 2ª licenciaturas (FERRO, 2012, p. 04).

4.4.2. Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente

No período de fevereiro a março de 2009, a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), de acordo com a legislação, forneceu o suporte técnico às Secretarias de Educação dos Estados e respectivas Instituições formadoras. A partir dessas reuniões concretizaram-se os diagnósticos da demanda por formação de professores e o planejamento das ofertas de cursos e vagas, consolidadas em planilhas das IES públicas, afim de subsidiar o MEC na programação orçamentária dos recursos de fomento à formação inicial (CARVALHO, 2010, p. 8). Para que os objetivos do PARFOR pudessem ser alcançados, o Decreto 6.755 (BRASIL, 2009) prevê a criação de Fóruns

⁵⁹ www.ufpi.br/parfor. Acesso em 15/01/2015.

⁶⁰ Relatório de Gestão/Capes, 2011-2012.

Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, conforme o seguinte artigo:

Art. 4º. A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação de Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos.

Para regulamentar os Fóruns, foram estabelecidas as diretrizes nacionais (Portaria MEC 883, de 16 de setembro de 2009), que tratam das atribuições, composição e funcionamento dos mesmos, nos termos do Decreto anteriormente mencionado. A Portaria MEC 931, de 29 de setembro de 2009 procedeu a indicação dos representantes dos Fóruns, compostos por: o Secretário de Educação do estado; um representante do Ministério da Educação; dois representantes dos Secretários Municipais de Educação; o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado; um representante dos profissionais do magistério (CNTE); um representante do Conselho Estadual de Educação; um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação e um representante do Fórum das Licenciaturas das instituições de Educação Superior Pública (quando houver).⁶¹ Nesse contexto, foi instalado, em dezembro de 2009, o Fórum Estadual Piauiense (Anexo 1), com a função de elaborar planos estratégicos de formação do estado do Piauí, devendo contemplar as “necessidades de formação de profissionais do magistério, definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada e atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiro” (BRASIL, 2009).

Esse Fórum Estadual foi fundamental para que o Plano começasse a entrar em vigor e para a execução do que havia sido previsto em Lei. Seu vínculo a nível nacional é com a CAPES, que a partir de sua reestruturação em 2007, com o Decreto 6.316, passa a ser responsável pelo fomento à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Em 2009, com o decreto 6.755 que institui a política nacional de formação dos professores e cria o PARFOR, a CAPES assume sua administração junto às universidades e governos municipais e estaduais, compondo o acordo de cooperação, responsabilizando-se, entre outras coisas, como pagamento das bolsas às coordenações nas universidades, assim como dos professores ministrantes das disciplinas.

⁶¹ http://www.capes.gov.br/imagens/stories/download.../Portaria_931_Forum_Docente. Acesso em 20/11/2015.

As atas do Fórum Estadual Piauiense, aqui percebidas como textos políticos, forneceram-me indícios de como essa política veio sendo elaborada em um ciclo contínuo, no sentido proposto por Ball, Bowe & Gold (1992). Afinal, elas são textos produzidos no *contexto de produção de texto*, no diálogo com embates e interesses advindos do *contexto de influência* e as demandas advindas dos variados *contextos da prática*, com suas adesões, resistências e especificidades. Nelas, por exemplo, destaca-se o “desejo do Presidente do fórum [de] ampliar a oferta de vagas nos cursos de formação inicial e continuada na modalidade EAD”⁶², evidenciando a influência de discursos dos órgãos internacionais voltados para essa modalidade, assim como a “preocupação da CAPES em assegurar o acesso e a permanência dos professores nos cursos, orientando o Fórum a mobilizar as prefeituras para assinarem os Termos de Adesão”⁶³. As dificuldades para a resignificação dessa política no *contexto de produção de texto* e nos variados *contextos da prática* aparece, por exemplo, na fala de “Antonia Alves de Sousa presidente da Undime [, para quem] está cada vez mais difícil os municípios e estados cumprirem os 200 (duzentos) dias letivos (mínimo), solicitando que o calendário das aulas presenciais do PARFOR fosse revisto pelas IES para não prejudicar as atividades dos professores cursistas e que fossem realizados os critérios de validação das pré-inscrições”⁶⁴. Nesse contexto, também a “UNDIME comenta sobre as dificuldades encontradas pela Secretarias em manusear o sistema da Plataforma Freire”⁶⁵, e “os representantes das IES falaram da importância da ajuda de custo para os educadores, ficando a proposta a ser estudada pelo estado e municípios”⁶⁶.

4.4.3. Implantação do PARFOR na UFPI

O debate a respeito da implantação do PARFOR no estado do Piauí se iniciou no mês de setembro de 2009, quando foi proposta a criação de uma Comissão para que se elaborasse o Plano Estratégico de Formação Inicial de Professores. A comissão,

⁶² ATA da Reunião do Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente do Estado do Piauí – FORPROF/PI capes.gov.br. Acesso em 15/09/2015.

⁶³ ATA da Reunião do Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente do Estado do Piauí – FORPROF/PI capes.gov.br. Acesso em 15/09/2015.

⁶⁴ ATA da Reunião do Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente do Estado do Piauí – FORPROF/PI capes.gov.br. Acesso em 15/09/2015.

⁶⁵ ATA da Reunião do Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente do Estado do Piauí – FORPROF/PI capes.gov.br. Acesso em 15/09/2015.

⁶⁶ ATA da Reunião do Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente do Estado do Piauí – FORPROF/PI capes.gov.br. Acesso em 15/09/2015.

inicialmente, devia identificar as demandas de formação inicial e propor ações para suprir a mesma. Com relação a formação continuada, se decidiu que a mesma seria promovida em função dos Editais que a CAPES lançara anualmente. Nesse contexto, o PARFOR foi implantado na UFPI já em 2009, ofertando em julho de 2010, sete cursos: *Artes Visuais, Pedagogia, Ciências da Natureza e Letras – Português*, na modalidade de primeira licenciatura; *História, Letras – Inglês e Matemática* na modalidade de segunda licenciatura. Foram criadas onze turmas nos municípios de Teresina, Picos e Parnaíba, sendo a administração do Programa feita pela Pró-Reitora de Ensino e Graduação (PREG).⁶⁷ Os documentos destacam que, desde a sua implantação, o PARFOR na UFPI comunga um conjunto de ações desenvolvidas com o objetivo de incorporar o Programa às ações da universidade, levando em conta seus aspectos políticos, administrativos e pedagógicos, tendo como coordenadora geral a professora Maria da Glória Duarte Ferro, que atua junto aos coordenadores de cada curso.

No Estado do Piauí, todos os *Campi* da UFPI modelaram seus espaços para integrar esse diferenciado corpo de discentes: o Campus Ministro Petrônio Portela (CMPP), em Teresina; o Campus Professora Cinobelina Elvas – CPCE, em Bom Jesus; o Campus Senador Helvídio Nunes – CSHN, em Picos; o Campus Ministro Reis Veloso – CMRV, em Parnaíba; o Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, em Floriano. Além disso, foram criados dois pólos nas cidades de Batalha e Esperantina. Para a construção de alguns pontos básicos sobre esse processo formativo em curso, à luz do texto-base do PARFOR, analisou-se a planilha de vagas (BRASIL, 2009, p. 119) a serem ofertadas pela UFPI. De acordo com o relatório de Gestão, foram convocados através de Edital datado de 19 de fevereiro de 2010, 564 professores que haviam feito pré-inscrições para efetuarem a matrícula institucional, de acordo com a opção de curso.

Para analisar as especificidades formativas dessas políticas públicas de formação de professores, temos que compreender que o PARFOR tem como “[...] finalidade atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas da educação básica” (SHEIBE, 2010, p. 987). Para sua exequibilidade, o plano conta com a efetiva participação de instituições e docentes das universidades, em um movimento que envolve tanto o planejamento e realização da formação pretendida quanto, no caso específico da UFPI, a participação em eventos junto aos professores/alunos em projetos de extensão e naqueles promovidos e organizados pelos

⁶⁷ Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 44-79, jul/dez. 2013.

curso do PARFOR/UFPI, a exemplo o Encontro Inter-regional de Formação Docente para a Educação Superior – ENFORSUP, que acontece anualmente. Nessa perspectiva, o curso PARFOR/UFPI tem oportunizado algumas situações em que o professor/aluno pode dispor de espaços-tempos diferenciados em que possam agregar novos saberes.

4.4.4. A proposta curricular do Curso de Pedagogia PARFOR/UFPI

O egresso do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI deverá, além de atuar na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolver estudos, no ensino, na extensão e na pesquisa, situando-se no momento histórico, assumindo compromissos éticos com a valorização da escola pública. As competências que devem ser adquiridas estão categorizadas da seguinte maneira: “pautar-se por princípios da ética democrática”; “orientar suas escolhas e decisões metodológicas”; “reconhecer e respeitar a diversidade”; “zelar pela dignidade profissional”; “compreender o processo de sociabilidade e de ensino aprendizagem”; “utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica”; “participar coletiva e cooperativamente da gestão e avaliação do projeto educativo e curricular da escola”; “conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento”.⁶⁸

O currículo do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI⁶⁹ foi publicado em 2010, estabelecendo, em sua matriz curricular, que o acadêmico esteja preparado tanto para o mundo do trabalho como para a produção intelectual, o que nem sempre acontece neste cenário, frente às novas exigências do pedagogo neste mercado globalizado. Nesse contexto, o PPC defende a formação de um profissional da educação consciente de sua responsabilidade social, que domine os conteúdos, habilidades e competências.⁷⁰ Para realizar essa tarefa, o exercício de cada disciplina acadêmica do curso deverá ser acompanhado de extensão e outras atividades que levem a novas pesquisas, pois, segundo as orientações, os componentes curriculares do curso devem incluir conhecimentos que privilegiem a análise do conjunto de influências históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais que constituem o fenômeno educativo, ao mesmo tempo em que precisa refletir um envolvimento efetivo com as especificidades dos processos para os quais o curso se direciona, relacionando sempre ao tripé fundamental da

⁶⁸ PPC.Parfor/ufpi:2010. Acesso em 10/09/2105.

⁶⁹ PPC.Parfor/ufpi:2010. Acesso em 10/09/2105.

⁷⁰ PPC.Parfor/ufpi:2010. Acesso em 10/09/2105.

universidade: ensino, pesquisa e extensão.⁷¹

Os pressupostos metodológicos em que o curso se apoia são os seguintes: “fundamentação epistemológica da Pedagogia como ciência”; “concentração das matérias curriculares em conteúdos da Pedagogia”; “sólida formação teórica no campo de Pedagogia”; “relação orgânica entre teoria e prática”; “interdisciplinaridade”; “especificidade como curso de formação dos profissionais da educação”; “política de interdepartamentalização”.⁷² No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, o PPC salienta que o papel do professor está intimamente relacionado ao perfil do egresso que o Curso objetiva formar, tendo por finalidade fomentar saberes éticos, morais e técnico-científicos, além de estéticos, lúdicos, artísticos e bissociais. No documento, “o papel do aluno como um dos sujeitos do processo de ensinar e aprender é assumir uma postura de curiosidade epistemológica, marcada pelo interesse por novas aprendizagens com a finalidade de desenvolver a capacidade de trabalhar coletivamente, atitudes de ética e de humanização, responsabilidade e espírito crítico-reflexível”.⁷³ A matriz curricular, a partir da qual se pretende desenvolver o trabalho e alcançar os objetivos propostos, está apresentada no quadro 7.

QUADRO 7: FLUXO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – PARFOR/UFPI

Bloco	Disciplina	CH	Créditos	CH Total
I 1ºsem	Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia	15h	1.0.0	
	História da Educação	75h	4.1.0	
	Sociologia da Educação	75h	4.1.0	
	Filosofia da Educação	75h	4.1.0	
	Fund. Antropológicos da Educação	75h	4.1.0	
	Iniciação ao trabalho científico e a Pesquisa em Educação	60h	3.1.0	
	TOTAL DO BLOCO	375h	25	375h
II 2ºsem	Seminário I – Atividade Complementar	15h	1.0.0	
	Psicologia da Educação	75h	3.2.0	
	Leitura e produção de textos	75h	2.3.0	
	Fundamentos da Educação Especial	75h	5.0.0	
	Epistemologia, Ética e Pedagogia	60h	4.0.0	
	Legislação e Organização da Educação Básica	75h	4.1.0	
	TOTAL DO BLOCO	375h	25	750h
III 3ºsem	Seminário II – Atividade Complementar	15h	1.0.0	
	Fundamentos da Educação Infantil	75h	5.0.0	
	Literatura Infantil	60h	2.2.0	
	Didática Geral	75h	3.2.0	
	Avaliação da Aprendizagem	75h	3.2.0	

⁷¹ PPC.Parfor/ufpi:2010. Acesso em 10/09/2105.

⁷² PPC – Curso de Pedagogia PARFOR/UFPI, 2010, www.ufpi.br/parfor, acesso em 10/09/2015.

⁷³ PPC – Curso de Pedagogia PARFOR/UFPI, 2010, www.ufpi.br/parfor, acesso em 10/09/2015.

	Alfabetização e letramento	75h	3.2.0	
	TOTAL DO BLOCO	375h	25	1.125h
IV 4ºsem	Seminário III – Atividade Complementar	15h	1.0.0	
	Teoria de Currículo e Sociedade	60h	2.2.0	
	Recursos Didáticos e Tecnológicos	60h	2.2.0	
	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares	75h	3.2.0	
	LIBRAS	60h	2.2.0	
	Org. e Coordenação do Trabalho Educativo na Escola	75h	3.2.0	
	TOTAL DO BLOCO	345h	23	1.470h
V 5ºsem	Seminário IV – Atividade Complementar	15h	1.0.0	
	Pesquisa na Educação	75h	3.2.0	
	Linguística e alfabetização	75h	3.2.0	
	Motricidade e Escola	60h	2.2.0	
	Metodologia da Educação Infantil	75h	3.2.0	
	Arte e Educação	75h	2.3.0	
	Estágio Supervisionado I: Educação Infantil	75h	0.0.5	
	TOTAL DO BLOCO	450h	30	1.920h
VI 6ºsem	Seminário V – Atividade complementar	15h	1.0.0	
	Metodologia da Língua Portuguesa	75h	3.2.0	
	Metodologia da Matemática	75h	3.2.0	
	Metodologia da História	75h	3.2.0	
	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60h	2.2.0	
	TCC I	60h	2.2.0	
	Estágio Supervisionado II: Educação Infantil	75h	0.0.5	
	TOTAL DO BLOCO	435	29	2.355h
VII 7ºsem	Seminário VI – Atividade complementar	15h	1.0.0	
	Fundamentos Psicossociais da aprendizagem	60h	2.2.0	
	Metodologia da Educação de Jovens e Adultos	75h	3.2.0	
	Metodologia das Ciências da Natureza	75h	3.2.0	
	Metodologia da Educação Física	75h	3.2.0	
	Metodologia de Geografia	75h	3.2.0	
	Estágio Supervisionado III: Anos Iniciais do EF	75h	0.0.5	
	TOTAL DO BLOCO	450h	30	2.805h
VIII 8ºsem	Seminário VII – Atividade complementar	15h	1.0.0	
	Optativa I	60h	4.0.0	
	Eco-pedagogia	60h	3.1.0	
	Metodologias e Contextos da Ação Pedagógica	75h	3.2.0	
	TCC II	60h	1.3.0	
	Optativa II	60h	4.0.0	
	Estágio Supervisionado IV: Anos iniciais do EF II	75h	0.0.5	
	TOTAL DO BLOCO	405h	27	
TOTAL GERAL		3.210h	214	3.210h

Fonte: PPC do curso de Pedagogia PARFOR/UFPI.

4.4.5. O Curso de Pedagogia PARFOR-UFPI e as Diretrizes Curriculares Nacionais

Como já explicitado, no diálogo com o ciclo de políticas proposto por Ball,

Bowe & Gold (1992), busco compreender como um plano oficial específico – o PARFOR – foi ressignificado na UFPI. Vale lembrar que todos os cursos de Licenciatura do país entraram em discussão no momento em que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) definiu Diretrizes Curriculares para a formação de profissionais da Educação. Neste contexto, fomos instados a refletir sobre quais seriam os conhecimentos mais necessários e/ou adequados para serem ensinados aos futuros professores, com efeitos sobre o ensino na educação básica. Segundo alguns pontos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), podemos afirmar que o licenciado em Pedagogia tem a docência como base, onde a definição do campo de atuação do Pedagogo está bem definida. O Curso de Pedagogia passa a estruturar-se em três núcleos: o núcleo de estudos básicos – direcionado a todos os cursos de pedagogia; o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos – direcionado a Projeto Político do Curso de cada instituição, e o núcleo de ensino integrados – direcionado ao enriquecimento curricular.⁷⁴

QUADRO 8: DIVISÃO POR NÚCLEOS DO CURRÍCULO

BÁSICO	APROFUNDAMENTO	INTEGRADOR
Reúne conhecimento de vários campos para a compreensão do contexto histórico e sociocultural da educação na sociedade contemporânea e do contexto da Educação Básica no que concerne à docência, à gestão educacional e à coordenação do trabalho pedagógico nos seus aspectos organizativos, didático-pedagógicos, metodológicos, tecnológicos, éticos e estéticos.	Reúne conhecimento voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico: docência, gestão educacional e coordenação do trabalho pedagógico, ampliando os conhecimentos do Núcleo Básico.	Enriquece o currículo em áreas específicas de interesses dos alunos, incluindo aproveitamento de experiência profissional e conhecimentos adquiridos de forma independente, por intermédio de estudos e práticas acadêmicas e/ou profissionais, a saber: monitoria, iniciação científica, extensão universitária, estágios pré-profissionais, atividades programadas ofertada por professores ou grupos de pesquisa, participação em congressos, seminários, simpósios, colóquios, minicursos e mesas redondas, audiência de defesas de TCC, monografias de especialização, dissertação ou tese.

Fonte: PPC do curso de pedagogia PARFOR-UFPI.

A carga horária também foi distribuída por núcleos do currículo, de modo a atender as especificidades propostas para o curso, ficando o núcleo de aprofundamento com a maior carga horária, seguida do núcleo básico. O núcleo integrador possui uma carga horária bem inferior em relação aos demais. Afinal:

⁷⁴ Parecer CNE/CES Nº 255/2009, aprovado em 02/09/2009. Portal.mec.gov.br. Acesso em 10/09/2015.

Os três núcleos de estudos, da forma como se apresentam, devem propiciar a formação daquele profissional que cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participa da gestão escolar imprime sentido pedagógico a práticas, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática.⁷⁵

Pensar na formação do pedagogo em meio a esse documento me levou a refletir sobre as brechas existentes no currículo do Curso de Pedagogia do PARFOR-UFPI, buscando compreender o currículo deste curso em meio aos embates mais amplos que vinham ocorrendo na própria instituição. Percebendo que as instituições são locais de ressignificação de políticas já analisadas, debatidas e aprovadas por muitos grupos – tais como os movimentos de educadores, estudantes e de propositores de políticas para a Educação, como a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR) e o Fórum Nacional dos/as Estudantes de Pedagogia (FONEPE) –, procuro esclarecer como são organizadas essas políticas e como elas interferem nos currículos da formação dos professores que vem sendo produzida no PARFOR/UFPI.

4.4.6. Algumas reflexões: Qual Currículo? Qual Formação?

A formação, a cultura geral do professor, a interação que nele se estabeleça entre os conhecimentos de conteúdo, e a diferenciação de aspectos relativos à sua estrutura com outros conhecimentos e valorizações pedagógicas serão as responsáveis pelo papel real de mediação que o professor tem no currículo (SACRISTÁN, 2007, p. 193).

O Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, propõe o currículo básico para a formação de professores da Educação Básica. O Projeto Pedagógico do Curso distribui sua carga horária total de três mil duzentos e dez horas (3.210h) entre Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Culturais e Prática de Formação (ocorrerá do 1º ao 8º período do Curso). A partir do 5º período até a conclusão do curso, o currículo se encontra fortemente vinculado ao estágio supervisionado, considerado um espaço para estudo, fundamentação teórica e elaboração de conhecimento pleno em propostas de intervenção. É obrigatório e realizado ao longo do curso, compreendendo

⁷⁵ CNE/CP Nº 1/2006, p. 14.

um total de 300 h/a. Atividades acadêmico-científico-culturais são constituídas a partir da participação do acadêmico em diversas atividades, como: seminários, palestras, fóruns, simpósios, oficinas, feiras culturais, etc., conforme suas possibilidades, oportunidades e interesses, totalizando 90 horas/aulas.

Autores como Moreira & Silva (1995) ressaltam que o currículo não é espaço neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Como profissionais da educação, comprometidos com o fazer pedagógico e a transformação social, não podemos conceber o currículo de forma ingênua, pois, segundo os autores, este implica em relações de poder, transmite pontos de vista particulares e é carregado de histórias ligadas à organização da sociedade e da educação. Nessa compreensão, Sacristán (2007, p. 15-16), afirma que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças, e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino.

Na análise, percebo que a matriz curricular do curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI referenda um conjunto de disciplinas cuja organização apresenta-se de forma extensa e variada, contendo disciplinas acadêmicas consideradas introdutórias para a formação básica do pedagogo, tais como: *Iniciação ao Trabalho Científico e a Pesquisa em Educação, Sociologia da Educação, História da Educação e Fundamentos Antropológicos*. Em relação aos tradicionalmente denominados fundamentos da educação, os componentes curriculares elencados são: *Psicologia da Educação, Leitura e Produção de Texto, Fundamentos da Educação Especial, Epistemologia, Ética e Pedagogia, Legislação e Organização da Educação Básica, Literatura Infantil, Didática Geral, Avaliação da Aprendizagem, Teoria, Currículo e Sociedade, Gestão de Sistemas e Unidades, Linguística e Alfabetização*.⁷⁶

Já para as questões referentes às metodologias de ensino, as disciplinas acadêmicas elencadas são assim nomeadas: *Motricidade e Escola, Metodologia da Educação Infantil, Metodologia da Língua Portuguesa, Metodologia da Matemática, Metodologia da História, Fundamentos da Educação, Arte e Educação, Fundamentos*

⁷⁶ PPC – Curso de Pedagogia PARFOR/UFPI, 2010, www.ufpi.br/parfor. Acesso em 10/09/2015.

Psicossociais da Aprendizagem, Metodologia e Contextos da Ação Pedagógica, Eco-Pedagogia. Em um eixo de estudos interdisciplinares, a matriz prevê disciplinas acadêmicas como: *Pesquisa na Educação, Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, Recursos Didáticos e Tecnológicos, Organização e Coordenação do Trabalho Educativo na Escola*. Finalmente, no eixo de estudos compreendido pelas disciplinas tidas como tópicos especiais, está elencada a elaboração do Trabalho Monográfico (TCC), ainda que não existam outros componentes curriculares que subsidiem a elaboração desse tipo de trabalho para além da *Iniciação ao Trabalho Científico e a Pesquisa em Educação*. No que se refere aos Estágios e Práticas, evidencio que acontecem a partir da segunda metade do curso, isto é, no V bloco.⁷⁷ Concordando com Apple (2006, p. 57) quando ressalta que, “para sermos fieis às demandas de uma análise rigorosa, precisamos de uma investigação crítica exatamente de coisas muito básicas, como a rotina de nossa experiência cotidiana”, ponho-me a sistematizar algumas de minhas reflexões sobre o currículo aqui investigado, na condição de professora do Curso de Pedagogia do PARFOR na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

O curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI está disposto em 08 (oito) semestres letivos, com um total de 3.210 (três mil, duzentos e dez) horas, nos quais estão inseridos os componentes curriculares anteriormente listados. Ao analisar o Projeto Político do Curso, percebi uma menor ênfase em aspectos relacionados, especificamente, à educação infantil, uma vez que, nesses componentes curriculares, não há uma proposta que atenda às necessidades dos professores/alunos que atuam em creches e pré-escolas inseridos no programa de formação.⁷⁸ Outro aspecto que não tem um espaço/tempo curricular específico no currículo analisado refere-se ao tema do Financiamento da Educação, que entendo ser de grande relevância no processo formativo para que o professor/aluno tenha conhecimento da importância das políticas públicas presentes na fiscalização e distribuição dos recursos voltados para a educação pública no país.⁷⁹ Tais exemplos nos levam à uma reflexão sobre a seleção e organização dos saberes nas disciplinas acadêmicas da formação de professores. Afinal, são muitos os pontos de questionamento que parecem pertinentes para que novas orientações pedagógicas disputem a inserção e a permanência no currículo do Curso em estudo.

É meio a essas reflexões que, no próximo capítulo, apresento os procedimentos

⁷⁷ PPC – Curso de Pedagogia PARFOR/UFPI, 2010, www.ufpi.br/parfor. Acesso em 10/09/2015.

⁷⁸ PPC – Curso de Pedagogia PARFOR/UFPI, 2010, www.ufpi.br/parfor. Acesso em 10/09/2015.

⁷⁹ PPC – Curso de Pedagogia PARFOR/UFPI, 2010, www.ufpi.br/parfor. Acesso em 10/09/2015.

metodológicos e a análise de dados empíricos obtidos junto aos professores/alunos do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI. Em relação a tais professores/alunos, descrevo um perfil social com base em informações sobre idade, sexo, situação civil, número de filhos, formação de nível médio e dados bastantes específicos sobre a ocupação profissional, ocupação que exerce dentro e fora da área educacional. Penso que este perfil ajuda na análise das concepções sobre a identidade profissional, assim como sobre o Curso de Pedagogia e a formação do Pedagogo no curso do PARFOR/UFPI, considerando as motivações para a escolha do curso e o nível de satisfação em relação a ele; as relações entre a formação proporcionada pelo curso, e as expectativas em relação ao mesmo. Também apresenta a análise que os professores/alunos fazem da proposta curricular. Defendo que, para compreender o currículo, se fez necessário o estabelecimento de uma base de análise sobre a questão da formação de professores no Brasil, em um sentido mais amplo, o que produzi no capítulo anterior. No que se refere às políticas para o Ensino Superior e, em especial, para a formação de professores anteriormente levantados, não são suficientes para um estudo curricular crítico, pois conforme Pacheco (2003, p. 54), um estudo dessa natureza necessita articular, na análise, o currículo proposto ao currículo em ação. Neste caso, as representações devem ser consideradas, assim como os significados e subjetividades dos sujeitos do currículo em ação, em uma tentativa de apreender a dialética entre o singular e a proposta curricular do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI. Como obviamente o currículo não é 'neutro', é por meio de sua compreensão que entendo ser possível empreender reformas, com a intenção de ajustar as necessidades sociais ao sistema educacional.

CAPÍTULO 5

CONHECENDO OS PROFESSORES LEIGOS E SUAS EXPECTATIVAS FRENTE AO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFPI

5.1. Delineando os caminhos trilhados

Nesse estudo, buscando investigar a participação dos professores leigos em formação na construção do currículo do curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI, levei em conta a participação dos mesmos na produção de políticas de currículo voltadas para a formação de professores no país, pensando esses atores participando desse “contexto da prática”, em meio ao ciclo de políticas proposto por Ball, Bowe & Gold (1992). Reafirmo a opção pelo curso de Pedagogia porque, no caso do PARFOR/UFPI, este reúne o maior contingente de turmas e, conseqüentemente, o maior número de alunos. Defendo que tal escolha pôde provocar uma reflexão consistente sobre a qualidade do processo formativo do PARFOR/UFPI a partir da ótica discente, identificando os embates em torno da ressignificação dessa política, em meio à análise já realizada de documentos curriculares do *contexto de definição dos textos políticos* e do próprio curso investigado.

Os professores leigos envolvidos na investigação foram: (i) dezoito (18) professores/alunos do Curso de Pedagogia do PARFOR, cursando disciplinas em 2014.2; (ii) a coordenadora do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI. Para selecionar os primeiros, iniciei observando os que frequentavam as aulas no curso de Pedagogia da UFPI no Campus Amílcar Ferreira Sobral, em espaços curriculares nos quais eu mesma atuava em 2012. A escolha dos sujeitos deu-se, portanto, em meio às minhas próprias experiências como formadora de professores nesse curso, o que me possibilitou:

Realizar uma série de atividades preliminares tendentes a esclarecer sua visão de cada um de seus possíveis informantes. Isto significa realizar contatos informais com a maior quantidade possível de pessoas que estão envolvidas no processo social que interesse (TRIVIÑOS, 1987, p. 144).

Para a realização desse estudo, utilizei a entrevista semiestruturada, além de um questionário com questões abertas e fechadas. Tal opção se deu em meio a uma abordagem qualitativa, na qual, segundo Alves-Mazzoti (2004, p. 55):

A realidade é uma construção social da qual o investigador participa [...] e, em oposição aos positivistas que buscam a independência entre sujeito e objeto e neutralidade no processo de investigação para os

“qualitativos” conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação.

Nessa perspectiva, segundo a autora, é relevante a imersão do pesquisador no contexto a ser pesquisado, em uma explícita interação com os participantes em busca de significados atribuídos aos fenômenos estudados. Em direção semelhante, Bogdan & Biklen (1994, p. 47) apresentam cinco características que configuram uma pesquisa qualitativa: (1^a) a coleta de dados é realizada em seu ambiente natural e o pesquisador é o principal instrumento na coleta; (2^a) os dados coletados são de natureza descritiva; (3^a) existe um maior interesse no processo do que nos resultados ou produtos; (4^a) os dados são analisados por um processo indutivo; (5^a) os *sentidos* que as pessoas dão à vida e o modo como interpretam os significados são focos centrais na investigação.

Refletindo sobre o meu próprio envolvimento com o curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI, tais considerações sobre a adoção da abordagem qualitativa mostraram-se as mais adequadas para a realização desse estudo. Assim, em 21 de junho de 2014, fiz contato, pessoalmente, com a turma de Pedagogia que estudava no Campus Amílcar Ferreira Sobral, 7º bloco do curso. Na ocasião, dei informações sobre os objetivos da pesquisa e falei do meu interesse em desenvolver o estudo com a turma. Posteriormente, em 07 de outubro de 2014, após contato telefônico, viajei para a cidade de Flores, que fica a 139 km de Florianópolis, para testar, preliminarmente, os instrumentos de coleta de dados. A escolha pela cidade de Flores foi intencional, em virtude de lá residirem vinte e cinco (25) alunos de um total de trinta e seis (36) integrantes da turma investigada, o que facilitou o acesso a um maior número de alunos em um só local.

Nos primeiros dias de julho de 2015, fiz contato telefônico e enviei e-mail a todos eles, marcando dia e hora do próximo encontro para uma nova aplicação dos mesmos instrumentos, agora reformulados. Assim, no dia 15 de julho de 2015, dirigi-me mais uma vez para a cidade de Flores, encontrando-me com dezoito (18) professores leigos para realizar, em primeiro lugar, as entrevistas (APÊNDICE 01). Estas foram realizadas no turno da manhã, tendo sido gravadas (mediante autorização) e transcritas na íntegra. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Esclarecido (APÊNDICE 02), o que nos autoriza a fazer uso das informações obtidas. Nesse mesmo dia, no turno da tarde, foi utilizado o questionário (APÊNDICE 03) com os mesmos dezoito (18) professores leigos, com vistas a complementar as informações obtidas nas entrevistas. Ele foi composto de cinco (5) questões abertas e cinco (5) fechadas,

organizadas em cinco (5) segmentos: dados de identificação (idade, sexo, estado civil, número de filhos); formação de nível médio (instituição e curso realizado); atuação profissional (se trabalha na área da educação ou não), o curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI (motivações da escolha do curso); o currículo do curso de Pedagogia (aspectos estruturais, análise dos componentes curriculares, sugestão de mudanças).

Para realizar a análise dos dados coletados, a partir da leitura de todo o material, organizei um quadro contendo ambos os tipos de dados (questionários e transcrições das entrevistas). Essa forma de registro permitiu um maior entendimento da questão da formação do Pedagogo no PARFOR/UFPI no contexto do ciclo de políticas, com destaque para o desenvolvimento curricular nesse “contexto da prática” (BALL, BOWE & GOLD, 1992).

O PARFOR se configura em um curso que atende a formação de profissionais em exercício e o mesmo tem o intuito de colocar à docência como foco em todas as suas temáticas de estudo. Por isso, apresenta certa singularidade, pois não se caracteriza apenas como formação inicial, mas também, continuada, pretendendo durante quatro anos, promover situações em que os professores/alunos possam situar-se no contexto educativo no tempo e no espaço presente diante de questões relevantes da educação, estabelecendo articulações com a prática docente, além de refletir sobre suas experiências, (re)construindo saberes e conhecimentos sobre o cotidiano escolar. Na análise, as categorias que organizei possibilitaram um olhar diferenciado para o modo como esse tipo de formação tem sido ressignificada.

5.2. Caracterização dos professores leigos participantes do estudo

Os professores leigos que participam desse estudo possuem idade, formação e tempo de atuação no magistério diferenciados, aspectos que interferem, diretamente e de modo específico, na formação que ocorre no “contexto da prática” (BALL, BOWE & GOLD, 1992). Entendendo ser importante que o curso tenha uma formação mediada pela produção de conhecimentos que estão ancorados e são mobilizados na experiência docente, consideramos de grande importância trazer a tona a fala dos professores/alunos sobre o curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI. Início, então, traçando um perfil desses sujeitos, que me ajudaram a refletir sobre o currículo desse curso em meio à produção de políticas voltadas, especificamente, para a formação de professores no país.

Tabela 1 – Gênero

	Frequência	Percentual (%)
Feminino	16	88,9
Masculino	2	11,1
Total	18	100,0

Fonte: A pesquisadora (2015).

A Tabela 1 evidencia que, dos professores leigos participantes do estudo, 88,9% é do sexo feminino e apenas 11,1% corresponde ao masculino. É fato que a questão de gênero é uma característica muito comum entre os profissionais da educação, prevalecendo o feminino. Essa feminização do magistério, de acordo com Pereira (1994, p. 115), não está “apenas no fato de esta profissão abrigar um número de mulheres (principalmente nas series iniciais), mas muito mais num certo fazer feminino que aí se configura”. Esse fazer feminino não é algo natural, mas uma construção social dos modos de ser e fazer, que se constituiu historicamente nos processos de diferenciação entre homens e mulheres. Louro (1989, p. 37) afirma, por exemplo, que na ligação da mulher com a educação, existem outras questões envolvidas que vão além de um gênero específico e que esse tema só pode ser entendido se for examinado em conjunto com as transformações sociais, políticas e econômicas do nosso país.

A história do curso de Pedagogia é transcorrida por uma grande questão sobre gênero, uma vez que é caracterizado pela quase unânime presença feminina. Essas observações explicitam o quanto elas se desdobram para conciliar e desempenhar o papel de mulher, mãe e profissional. A esse respeito Louro (1989, p. 36) ressalta que, na ligação da mulher com a educação, existem outras questões envolvidas que vão além de um gênero específico e que esse tema só pode ser entendido se for examinado em conjunto às transformações sociais, políticas e econômicas do nosso país. Refletindo sobre essas questões, ainda que não sejam o foco desse estudo, penso sobre o quanto as questões de gênero podem ter influenciado o modo como esses professores leigos produziram articulações entre as experiências profissionais e formativas.

No que se refere a idade dos respondentes, o mais novo tinha vinte e sete (27) anos de idade e o mais velho contava com cinquenta e nove (59) anos. Isso permite uma reflexão nos diferentes momentos que esses profissionais realizaram sua formação e iniciaram suas carreiras, o que hoje resulta em diferentes experiências e perspectivas em relação a ser professor. Vale ressaltar que essa faixa etária é superior à das estudantes do curso de Pedagogia que frequentam a instituição no período regular. Observe esses

dados organizados na tabela 2, que apresenta, ainda a média de idade desses sujeitos.

Tabela 2 – Idade

	Idade
Média	40,39
Mínimo	27
Máximo	59

Fonte: A pesquisadora (2015).

Ainda sobre o perfil dos respondentes, as próximas tabelas apresentam a questão do estado civil e da quantidade de filhos dos professores leigos participantes do estudo, fatores que julgo terem certa relação com o adiamento do ingresso no ensino superior.

Tabela 3–Estado Civil

	Frequência	Percentual (%)
Casado(a)	10	55,6
Solteiro(a)	7	38,9
Não respondeu	1	5,6
Total	18	100,0

Fonte: A pesquisadora (2015).

Tabela 4–Quantidade de filhos

	Frequência	Percentual (%)
0	6	33,3
1	5	27,8
2	3	16,7
3	2	11,1
4	2	11,1
Total	18	100,0

Fonte: A pesquisadora (2015).

Os dados evidenciam que a maioria dos respondentes são casados e, mais do que isso, em conversas informais e nas entrevistas, a maioria deles chegou a mencionar que, pelo fato de terem casado cedo, atrasaram-se nos estudos. Outro fator apontado pela maioria foi o fato de que cuidar dos filhos também demandou tempo, o que justifica a necessidade de uma formação diferenciada, visto que o tempo para os estudos foi comprometido. Aqui, o PARFOR ganha relevância nos processos formativos, pois responde a tal necessidade, além de se relacionar com as experiências formativas que foram vivenciadas no passado. É nesse sentido que, nas próximas tabelas, indico o tipo

de instituição em que esses professores leigos cursaram o ensino médio (tabela 5), além do turno frequentado (tabela 6) e o ano de conclusão (tabela 7).

Tabela 5 – Tipo de instituição que cursou o Ensino Médio

	Frequência	Percentual (%)
Pública	15	83,3
Privada	2	11,1
Outra	1	5,6
Total	18	100,0

Fonte: A pesquisadora (2015).

Tabela 6 – Turno que cursou o Ensino Médio

	Frequência	Percentual (%)
Manhã	4	22,2
Tarde	1	5,6
Noite	11	61,1
Não respondeu	2	11,1
Total	18	100,0

Fonte: A pesquisadora (2015).

Tabela 7 – Ano de conclusão do ensino médio

	Frequência	Percentual (%)
1986 - 1991	2	11,1
1992 - 1997	5	27,8
1998 - 2003	6	33,3
2004 - 2009	4	22,2
2010 - 2015	1	5,6
Total	18	100,0

Fonte: A pesquisadora (2015).

A maioria dos professores leigos participantes do estudo frequentou o turno noturno, muitas vezes dividindo essa atividade com a necessidade de trabalhar. Além disso, mais da metade dos sujeitos concluiu o ensino médio há mais de 10 (dez) anos, dado que evidencia um grande distanciamento entre essa formação e o acesso ao curso de formação inicial em nível superior que vem sendo oferecido no PARFOR/UFPI. Aspectos relacionados à falta de oportunidade anteriores, muitas vezes ocasionada por

questões financeiras, pela qualidade da formação adquirida na educação básica e pela histórica distribuição do ensino superior no país, foram apontadas como possíveis razões para esse ingresso tardio na universidade.

No que se refere às escolhas profissionais, para uma parte desses professores leigos, os motivos de terem frequentado um curso de magistério foram de ordem econômica, já que eles se reportam à necessidade de ter uma renda, à facilidade de conseguir emprego e ao desejo de ingressar no serviço público. Para outro grupo, no entanto, as razões dizem respeito à afinidade com a profissão, já que eles destacam a necessidade de se qualificar no âmbito educacional, o desejo de atuar como professora e a necessidade de qualificação profissional. Para Zattera (2002), a visão do magistério está historicamente associada à vocação e cuidado, por outro lado, a intensa politização das mulheres professoras e o questionamento da representação construída socialmente dos papéis masculinos e femininos têm levado à percepção do magistério como profissão, ainda que reconhecendo questões subjetivas envolvidas nesse trabalho.

Tabela 8 – O que o(a) motivou a realizar o curso de magistério?

	Frequência	Percentual (%)
Necessidade de ter uma renda	4	22,2
Facilidade de conseguir emprego	3	16,7
Desejo de ingressar no serviço público	1	5,6
Necessidade de se qualificar no âmbito educacional	3	16,7
Desejo de atuar como professora	2	11,1
Necessidade de se qualificar profissionalmente	1	5,6
Falta de opção de cursos na cidade	1	5,6
Não respondeu	3	16,7
Total	18	100,0

Fonte: A pesquisadora (2015).

Apesar de esse tipo de justificativa da opção pela carreira do magistério parecer individual, tal escolha é circunscrita à questões sociais que nem sempre aparecem de forma explícita para os professores. Para Valle (2006), por exemplo, a opção pelo magistério repousa sobre algumas lógicas, relacionadas com as representações que o professor tem de si mesmo, de sua inserção no mundo do trabalho e de sua função social. Pimenta (2002), por sua vez, destaca que, ao chegar aos cursos de formação, os alunos já possuem saberes acerca do que significa ser professor. Na análise, observa-se que os relatos estão carregados de marcas sociais e culturais do lugar onde vivem. As

próximas tabela revelam o ano/período em que a maioria dos respondentes começou a atuar como docentes, bem como, em que tipo de instituição trabalhavam.

Tabela 9 – Ano em que começou a atuar como professor(a)

	Frequência	Percentual (%)
1979 - 1984	1	5,6
1985 - 1990	0	0
1991 - 1996	1	5,6
1997 - 2002	9	50
2003 - 2008	7	38,9
Total	18	100,0

Fonte: A pesquisadora (2015).

O tempo de magistério (tabela 9) e a atuação em diferentes instituições e redes de ensino (tabela 10) me permitem reflexões acerca dos aspectos que interferem na profissionalização desses sujeitos, em um movimento que deve ser trazido a tona em processos formativos como o PARFOR. Afinal, os diferentes momentos em que esses profissionais realizaram a formação em nível médio e iniciaram suas carreiras, assim como as variadas experiências profissionais, vão constituindo diversas perspectivas em relação a ser professor(a). No caso dos professores leigos participantes desse estudo, que, em sua maioria, começaram a atuar na esfera pública, as expectativas profissionais foram motivadas por características como melhor acesso, melhores condições de trabalho e o ingresso na profissão por meio de concurso, adquirindo estabilidade.

Tabela 10 – Tipo de instituição em que começou a atuar como professor(a)

	Frequência	Percentual (%)
Pública	14	77,8
Privada	3	16,7
Não respondeu	1	5,6
Total	18	100,0

Fonte: A pesquisadora (2015).

5.3. Com a palavra, os professores leigos do PARFOR/UFPI

Os relatos acerca do tipo de formação que habilitou o(a) pesquisado(a) a atuar como professor(a) apontam, em grande parte, para o Curso Normal, conforme destaca a

tabela 11. Podemos obter informações mais detalhadas por meio da leitura dos depoimentos que se seguem, que fazem referência a essa formação em nível médio:

Magistério, e aí uma porque eu tinha vontade de trabalhar, e não tinha outra opção a não ser professor na época e aí como eu não tinha condição de fazer outro curso mais avançado, melhor... não é que professor seja melhor eu descobri isso depois. Mas na época foi isso que me ofereceram, que eu pudesse fazer e aí foi quando eu comecei a fazer, fiz o magistério e do magistério eu comecei a gostar da profissão e aí com a ajuda de um colega meu na época que me ajudou bastante eu comecei a trabalhar em sala de aula e gosto da profissão que até hoje eu tenho (Pesquisada 1).

Bom, eu me tornei professora porque houve um concurso, mediante o concurso que tinha eu tinha feito o magistério e eu me identifiquei com o curso... (Pesquisada 11).

Eu me tornei professor é... como ponto de partida o... o antigo pedagógico né, e é um curso que dá direito a você se habitar e entrar pra sala de aula como um primeiro ponto de partida (Pesquisada 13).

Tabela 11– Como você tornou-se professor/a? Que tipo de formação você obteve?

	Frequência	Percentual (%)
Curso Normal (magistério pedagógico)	14	77,8
Ensino Médio	3	16,7
Bacharelado em Teologia	1	5,6
Total	18	100,0

Fonte: A pesquisadora (2015).

Um dos depoimentos que fez explícita referência ao Curso Normal caracterizou a formação obtida como “aligeirada” (Pesquisada 5), sendo a formação possível em cidades pequenas nas quais as oportunidades profissionais estão fortemente colocadas nas mãos do poder público, muitas vezes de seus prefeitos. Observe os depoimentos:

Tive a formação aligeirada né, uma formação, fiz o magistério, ensino médio aqui mesmo na cidade, como é um ensino de cidade pequena, de interior sempre é aquele curso meio atropelado né, ate porque a gente corre atrás disse em cidade pequena porque não tem outro meio da gente tirar outra renda e só a prefeitura e só por aqui mesmo (Pesquisada 5).

Foi através da prefeitura, eu terminei meu magistério e fui informada e fui ao prefeito e consegui o contrato (Pesquisada 12).

Inicialmente eu virei professora por um convite, como eu moro em cidade pequena, é bem comum o prefeito chamar as pessoas que estavam de curso pra trabalhar na área, e aí como eu tinha feito o pedagógico, que é o curso técnico conhecido como magistério (Pesquisada 14).

Eu me tornei professora porque na minha cidade pequena o prefeito que me deu o contrato pra que eu possa trabalhar na, na escola. E o meu curso foi feito é aquele curso de pedagogia...pedagógico, o antigo pedagógico (Pesquisada 17).

Além dos entrevistados que fizeram o Curso Normal, 16,7% dos pesquisados citaram apenas o Ensino Médio como o tipo de formação obtida para o desempenho do magistério, destacando como a escolha profissional foi marcada pelas necessidades econômicas e pelas oportunidades de emprego. Observe as falas a seguir:

Eu tinha terminado recentemente meu ensino médio e estava desempregado, e procurei o ex-gestor da minha cidade e pedi um emprego a ele, e aí me sugeriu somente o de professor né, e eu tinha vontade também, pouco mas tinha vontade também pra ser professor e acabei me tornado professor (Pesquisado 2).

Eu virei professora, foi uma oportunidade que eu tive na época em 2001 e na época todos os professores eram leigos né, então só a contar do gestor do município ele deu essa oportunidade pra mim e apenas me apontou eu apenas com o ensino médio, o científico e aí eu comecei a trabalhar como professora (Pesquisada 6).

Me tornei devido ser mais fácil pra o emprego onde eu moro, e eu já casada também na época que terminei o ensino médio (Pesquisada 10).

Na análise dos registros qualitativos relativos ao que os professores sentiam falta em termos de formação profissional, as entrevistas puderam elucidar elementos como a “credibilidade”, a “profissionalização” e a “melhoria do trabalho”. Observe:

Ah eu sentia falta de uma formação, de uma qualificação. Não é, porque muitos professores já estavam fazendo e o curso superior, a metade do município de Flores não tinha, então a gente também sentia essa falta que dá mais credibilidade ao professor né, a formação nesse período (Pesquisada 6).

O meu ensino médio foi assim meio defasado a noite por causa d’eu ter casado nova, mas também teve filhos aí fui terminar os estudos com a idade mais avançada, mas aí fiz o concurso passei, aí quando eu comecei a trabalhar a gente, a gente teve a necessidade da gente ter um curso profissionalizante, aí foi quando a gente entrou no PARFOR, a secretaria fez a inscrição da gente (Pesquisada 8).

...o que sentia falta era de um curso superior pra melhorar meu trabalho e eles me convidaram e eu trabalhei 6 e depois eu fiz o concurso e passei e continuei trabalhando na área somente com o curso de magistério. E o que eu sentia falta era de um curso superior, no qual eu estou me formando em um e estou me formando em outro pelo PARFOR (Pesquisada 14).

De modo distinto dos demais entrevistados, um dos depoimentos revela que sentia falta de “um conteúdo maior, mais disciplinas, maior ensinamentos” (Pesquisada 17), evidenciando que essa “profissionalização” e/ou “melhoria do trabalho” passa por uma formação de âmbito disciplinar, pautada em conhecimentos que estariam fazendo falta no âmbito profissional. Tal justificativa, no entanto, não é a que mais aparece nas justificativas que são apresentadas para a adesão ao PARFOR/UFPI. Afinal, o motivo que levou metade (50%) dos sujeitos a participar do curso em questão está associado ao fato de o mesmo ter representado uma oportunidade de obter uma formação pedagógica em nível superior. Percebendo que “[...] um título como o título escolar é capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados” (BOURDIEU, 1990, p. 164), evidenciamos que o sonho do diploma de nível superior é uma luta não apenas dos professores leigos, mas de muitos de seus familiares. Todos em busca de uma oportunidade de lograr êxito nas suas trajetórias a partir da aquisição de mais capital escolar e cultural. Os depoimentos a seguir expressam bem essa questão:

... eu tinha muita vontade de ter um curso superior de formação mesmo pedagógica e não tinha oportunidade, a oportunidade que teve antes não chegou até a mim (...). E eu fui fazer o PARFOR justamente por isso, tinha essa vontade, e na época assim, tinha vontade de ter um curso e... e a oportunidade foi essa de fazer e eu gostei (Pesquisada 1).

O PARFOR eu fiz porque eu já era professora, havia uma necessidade de uma formação. O PARFOR deu essa oportunidade pra gente, eu fiz a minha inscrição e parei lá (Pesquisada 11).

Aí foi agora em 2010 surgiu esse PARFOR pra formação de professores do interior. Foi um dia eu cheguei na escola e a diretora disse “ó [nome da professora], vai ter uma formação do curso superior do PARFOR que o MEC ofereceu, e você vai ser a primeira pessoa inscrita, eu vou fazer sua inscrição” e fez minha inscrição e logo eu fui aprovada e foi uma alegria muito grande quando eu soube que ia entrar no como aluna numa faculdade (Pesquisada 18).

Tais decisões, como evidenciado, não foram tomadas apenas com base em posições individuais; diferentemente, nas várias falas dos professores, a influência de gestores e da própria Secretaria de Educação vai sendo enunciada como o disparador da adesão ao PARFOR/UFPI, indicando-me o quanto o *contexto de definição dos textos políticos* participa dessa tomada de decisão dos professores no *contexto da prática*:

A secretaria nos inscreveu no PARFOR, que foi uma oportunidade boa, porque eu já tinha feito o ensino superior numa faculdade particular, bacharelado em teologia, mas eu achei bom ter feito, ter ingressado no curso do PARFOR que foi uma ótima oportunidade (Pesquisada 4).

Eu cursei o PARFOR, porque como a gente já era do quadro da educação, já era professora, já tinha formação, a secretaria foi quem nos é... inscreveu lá, que validou o curso, aí nos inscreveu, não primeiro avisou que iria inscrever, elas inscreveram lá, depois que já veio a confirmação foi que ela veio falar com a gente e avisou que a gente teria esse curso pra fazer e era muito bom e a gente fosse e era um curso de formação pra professor continuada né professores leigos que as vezes aqui no interior pedem muito isso (Pesquisada 5).

Além dos motivos supracitados, a oportunidade de qualificação profissional e a aquisição de conhecimentos, aprendendo sobre a teoria e a prática da docência, foi uma razão citada por parte dos pesquisados. Essa categoria foi formulada a partir de declarações como, por exemplo:

Justamente pra me qualificar né, pra ter essa credibilidade e adquirir mais conhecimentos (Pesquisado 6).

O PARFOR pra mim foi muito bom né, eu cheguei na universidade leiga, mesmo só com o... com o... nunca tinha tido uma capacitação, só em cima mesmo daquilo, do interesse que eu tinha, e o PARFOR me ensinou a como trabalhar a prática e... e me ensinou a teoria e me ensinou a prática (Pesquisada 15).

A inscrição no programa também foi justificada por ele significar uma oportunidade de formação continuada, sendo mais uma vez oportunizada pelo *contexto de definição dos textos políticos*, aqui representado pela Secretaria de Educação⁸⁰:

Sentia necessidade de curso de formação continuada. Justamente por conta disso também e gostei muito também, foi o momento da secretaria e do... que fez a inscrição, convocou e a gente fez e... e... e eu gostei muito do curso, tudo haver (Pesquisada 9).

Os resultados indicam que, em grande parte, os pesquisados tomaram conhecimento do programa por meio da Secretaria de Educação. Esta tanto incentivou a inscrição de alguns professores leigos – por meio de uma divulgação oficial e do incentivo à participação – quanto foi a responsável pela própria inscrição de outros entrevistados, indicando-me a força da mesma na ressignificação dessa política de qualificação docente em nível superior no país. O explícito envolvimento desse órgão pôde agregar vontades pessoais a demandas legais, como o que pude evidenciar nas falas que se seguem:

⁸⁰ Na maioria dos casos, não foi possível identificar qual tipo de secretaria os professores leigos fizeram referência (municipal ou estadual); em apenas alguns foi citada a Secretaria Municipal de Educação.

... o acesso foi o seguinte, surgiu na época e eu tinha muita vontade de ter um curso superior de formação mesmo pedagógica e não tinha oportunidade, a oportunidade que teve antes não chegou até a mim, e aí devido... pela secretaria de educação na época que eu fui informada. E eu fui fazer o PARFOR justamente por isso, tinha essa vontade, e na época assim, tinha vontade de ter um curso e... e a oportunidade foi essa de fazer e eu gostei (Pesquisada 1).

Eu tinha um amigo que trabalhava na secretária de município que haveria essa possibilidade de formarem turmas lá na universidade federal pra quem não tinha graduação e pra quem tinha no caso e fazer a segunda e eu me interessei e me inscrevi na plataforma Freire e fui fazer o curso do PARFOR (Pesquisado 2).

O PARFOR foi a secretaria de educação que estava lá de frente e veio pra os professores que não tinha o ensino superior pra fazer, e ela foi e nos inscreveu e a gente pegou e foi, foi muito bom (Pesquisada 3).

Eu cursei o PARFOR, porque como a gente já era do quadro da educação, já era professora, já tinha formação, a secretaria foi quem nos é... inscreveu lá, que validou o curso, aí nos inscreveu, não primeiro avisou que iria inscrever, elas inscreveram lá, depois que já veio a confirmação foi que ela veio falar com a gente e avisou que a gente teria esse curso pra fazer e era muito bom e a gente fosse e era um curso de formação pra professor continuada né professores leigos que as vezes aqui no interior pedem muito isso (Pesquisada 5).

Na análise dos depoimentos que traduzem as expectativas que os entrevistados tinham em relação ao curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI, observei que as maiores expectativas estiveram voltadas para a aquisição de “conhecimento na área da Educação” e para uma “boa formação”, conforme o que se explicita nos trechos:

Ah, a gente sabia que era uma grande dificuldade, mas a expectativa principal dessa conquista é mais pra o termo de conhecimento, pra você aumentar o seu conhecimento na área da educação (Pesquisado 13).

A minha expectativa era justamente ter uma boa formação sabe, abrir novos caminhos, novos horizontes... (Pesquisada 11).

Outros professores, ao falarem de suas expectativas, forneceram respostas distintas de meu propósito inicial, uma vez que focalizaram mais as expectativas, ansiedades e medos em relação ao enfrentamento do ensino superior, de cunho “científico” e afastado do “senso comum”, do que de suas expectativas acadêmicas:

Eu tinha muita expectativa, aquela ansiedade, porque era um curso superior, a gente ficava o curso inteiro né, porque ele é um curso científico e a gente fica com medo, mas graças a Deus deu tudo certo. (Pesquisada 6).

E minha expectativa, eu tinha muito receio devido assim, eu ter tido um ensino muito defasado eu tive muito medo de eu entrar e eu não ter a capacidade total pra mim, pra ter o curso superior, mas graças a Deus deu tudo certo (Pesquisada 8).

... quando eu iniciei era muito medo, muito medo, porque a gente vivia enterrada num senso comum, nada de formalidade, então tudo era novo, então tudo era medo. Mas a gente foi levando devagar e os professores foram muito coerentes com a gente, entenderam que a gente vinha de uma base mal feita e eles puxaram, cobraram da gente. Muitas vezes a gente até chorou porque a gente não entendia as coisas, mas foi um choro pra... que depois vinha a revanche como essa expectativa que hoje pra mim foi maravilhosa (Pesquisada 15).

Tais expectativas, quando avaliadas como parcialmente alcançadas, referem-se a aspectos relacionados à oferta de disciplinas e à velocidade na abordagem das mesmas, algumas vezes muito rápida e destinando pouco tempo para a aprendizagem:

Em grande parte sim, pra mim houve a necessidade de algumas disciplinas, porque assim, a docência é importante mas outras partes referentes ao curso, outras habilidades que nós pedagogos temos que desenvolver deveriam ser um pouco trabalhadas deixaram assim, faltou até disciplinas eu acho (Pesquisada 2).

Sim, algumas sim, outras não 100%, porque eles falam muito rápido né, porque termina assim a gente se atropelando. O curso do PARFOR foi também aligeirado mas eu gostei, bom, serviu muito pra nossa formação (Pesquisada 5).

Uma boa parte sim, eu pensei que eu pudesse ter... eu tive mais tempo pra mim aprender mais ainda (Pesquisada 14).

Entre os diversos aspectos que os pesquisados gostaram em termos de formação profissional, a qualificação e a didática do corpo docente foram os aspectos de maior destaque, o que se revelava em momentos nos quais se investia nas “experiências trocadas pelos professores e trabalhadas as experiências que eu trazia como professor” (Pesquisada 2). Para um dos professores leigos, por exemplo, “os professores eram bem atenciosos (...), procurando tirar bastante as dúvidas, ensinavam a gente muito a prática (...), além da teoria (...), nos incentivando muito na prática” (Pesquisada 4). Tais incentivos vinham de aspectos relacionados ao enfrentamento das dificuldades, como pude evidenciar nas falas a seguir:

(...) a maneira como cada professor se empenhou em ajudar a gente, mesmo com as dificuldades que a gente teve, cada um, soube ajeitar com as dificuldades da gente pra gente superar cada uma delas (Pesquisada 8).

(...) em primeiro lugar os professores que nos incentivavam, nos davam força e dizia que era difícil, mas a gente ia conseguir (Pesquisada 16).

Como já evidenciado em capítulo anterior, as relações entre teoria e prática permanecem sendo um aspecto importante e, em certa medida, problemático da formação de professores. Nas falas dos professores leigos, tais relações aparecem em enunciados que valorizam os elementos práticos do currículo, em um movimento que, frente ao curto tempo das disciplinas no currículo, enfatiza o valor da “parte prática”:

A questão da prática, porque devido ser uma semana pra cada disciplina, a gente fica com pouco tempo pra conseguir... é... aprender o bastante, então essa parte prática é bem melhor (Pesquisada 14).

O que eu mais gostei foi das aulas práticas né, como eu falei no início a gente nunca tinha tido uma capacitação, e o PARFOR veio com as duas coisas juntas, veio a teórica ensinar, eles ensinavam a teórica e prática, terminava a teoria e já começava a prática então isso foi muito bom (...) (Pesquisada 15).

Um grupo significativo de professores indicou o caráter aligeirado do curso como um aspecto a ser melhorado, definindo esse aligeiramento em termos da velocidade do mesmo, da quantidade de informações e de leituras *versus* o tempo disponível e da distância física da instituição e do corpo docente:

O que eu menos gostei foi a maneira de ser aligeirada. Essa maneira aí de aligeirada atrapalha, mas que pode dizer que fica sim, que a gente aprende, mesmo aligeirado aprende. Mas a forma que eu menos gosto é essa forma aligeirada (Pesquisada 7).

E o que eu menos gostei... essa questão mesmo de ser a distância, com relação aos retornos e é muita informação pra pouco tempo, porque eu diria assim, uma forma aligeirada (Pesquisada 11).

Ah, o que eu menos gostei foi o tempo, porque uma semana é muito, muito corrido pra você aprender, pra você ler muita coisa, assimilar muito conhecimento. Essa coisa mesmo que a gente precisa no nosso dia a dia, essas experiências que a gente precisa pra nossa sala de aula. Então eu acho muito pouco (Pesquisada 14).

Para dois dos entrevistados, o principal problema do curso diz respeito à aspectos do próprio currículo, como a ausência de disciplinas acadêmicas relacionadas à gestão escolar e o modo como foi ofertado um componente específico – a disciplina acadêmica Libras –, que não teria oferecido fundamentação teórica adequada. Também o Estágio Supervisionado foi alvo de críticas, um aspecto da formação considerado desnecessário para alguns uma vez que o curso se destina a professores em exercício nas

redes públicas de ensino e, portanto, com experiência profissional comprovada:

Teve uma, como a gente já era professor, eu acho que assim, o estágio foi desnecessário. O estágio pra mim foi uma coisa desnecessário prático, como a gente já tinha tantas práticas em sala de aula, então pra mim não foi aproveitamento, não houve aproveitamento no estágio (Pesquisada 1).

Porém percebi nas falas da maioria dos professores-alunos pesquisados que o estágio constrói e reconstrói os saberes da experiência desses profissionais transformando sua postura de ser professor e de estar no magistério numa dimensão ampla não só no sentido pedagógico mais profundo e significativo para transformar suas práticas. Outras informações relevantes para os propósitos do estudo foram obtidas quando questionei os professores leigos acerca do que o curso havia acrescentado em termos de conhecimento. Nessa pergunta, boa parte dos participantes da pesquisa destacou os métodos de ensino, colocando ênfase na possibilidade de aprender a “trabalhar de uma maneira diferente com as crianças”. É nessa direção que vão as falas, evidenciando um contraponto com a “maneira tradicional” de se trabalhar na escola:

Não, tudo o que eu vi lá me acrescentou em todos os aspectos da minha formação, da minha formação pra me ajudar em sala de aula. Muitas coisa que eu não sabia, como a maneira de se trabalhar é diferente, porque a gente aqui trabalhava muito da maneira tradicional e na universidade eu aprendi a trabalhar de uma maneira diferente com as crianças, mudou bastante (Pesquisada 8).

Bom, eu acho que o curso me ensinou muito a lidar melhor com meu alunado, num é que eu num soubesse, mas... aprendi mais a lidar com eles, compreender melhor os alunos né.(Pesquisada 4).

Também os conhecimentos de caráter teórico são mencionados por alguns dos pesquisados, que se reportaram, de modo específico, à disciplina acadêmica Didática, enquanto outros fizeram referência à fundamentação teórica que foi obtida de maneira mais genérica, sem especificar um componente curricular. Observe, por exemplo:

Que eu já sabia um pouco a forma mesmo de dar aula, de ensinar né, obviamente que com a teoria eu pude aperfeiçoar e melhorar, e vendo que alguns casos que muitas coisas que eu fazia que eu não sabia, a teoria me dava suporte, e muitas coisas que eu julgava certo eu pude perceber estudando com a teoria que eu estava... como é que eu posso dizer... agindo de forma incoerente dentro da sala de aula (Pesquisada 11).

Curioso notar que apenas um dos entrevistados, quando foi indagado sobre aspectos relacionados aos conhecimentos ensinados no curso do PARFOR/UFPI, indicou os saberes relativos à pesquisa. Para esse professor leigo:

O que mais me ajudou foi a prática da pesquisa né, nós éramos incentivados por todos os professores na questão da pesquisa, a nos tornarmos professores pesquisadores e a pesquisa assim, me ajudou muito, isso porque eu sempre busco saber alguma coisa, procuro escrever sobre o que eu pesquisei e isso contribuiu muito (Pesquisado 2).

Na concepção da metade (50%) dos pesquisados, o que foi estudado foi válido, ainda que as falas tenham sido expressas de modo genérico, indicando que “tudo que eu estudei acrescentou e muito” (Pesquisada 3), que “todo conhecimento é muito válido” (Pesquisada 11), “que não teve nada que não tenha me acrescentado, tudo foi válido” (Pesquisada 16). Observe o que dizem outros dois professores leigos:

Na verdade tudo foi válido, até porque todo conhecimento que a gente tem é importante, mas assim algumas coisas que eu acho que pouquíssimo relevantes, mesmo muito poucas mas assim a declarar nada (Pesquisado 2).

O que eu estudei que não me... eu acho que assim, tudo foi válido, o curso foi muito bom, todas as disciplina pra mim foi boas. Porque assim, terminava uma disciplina e vinha outra e era uma coisa inovadora, pra mim todas acrescentou sim, todas as disciplinas que foram pagas (Pesquisada 6).

Em várias falas, os professores leigos relatam momentos da formação nos quais as experiências profissionais deles foram efetivamente consideradas. Nelas, os docentes do PARFOR/UFPI foram vistos como sujeitos que: “valorizavam sim os conhecimentos da gente que a gente tinha trazido de casa e levado pra lá, em todos os momentos dentro da universidade” (Pesquisada 3); “que em quase todos os momentos eles traziam sim a tona isso era bem claro lá. Valorizavam demais, nossas experiências eram muito importantes na aula” (Pesquisada 5); que “com certeza, todos abriam espaços pra gente falar de nossas experiências dentro da sala de aula, como a gente trabalhava, como a gente abordava os conteúdos, com certeza todos abriram espaços” (Pesquisada 11); que “traziam sim, principalmente... É... principalmente nos conteúdos, nos exemplos que a gente trazia pra sala de aula nos debates” (Pesquisada 13). Outros trechos reafirmam o quanto a experiência prática era “aproveitada” no curso, no diálogo com a teoria:

Eles traziam sim, elas muitas vezes se chocavam e eram bem distantes uma da outra, a teoria quando se alia a prática eram diferentes, eram bem diferentes uma da outra. Mas assim, eles procuravam mostrar não, digamos que, a forma exata de como fazer, mas assim, mediavam de como devia ser feito pra que tivéssemos êxito nas atividades propostas nas atividades durante o curso (Pesquisada 2).

(...) eles aproveitavam muito do que a gente falava da prática e é isso aí mesmo continua assim. Eu acho que a maioria, se não foi todos a maioria incentivava assim a nossa prática, eles perguntava muito sobre a nossa prática, nosso dia lá, logo a gente debatia muito a nossa prática lá, o que a gente fazia lá na sala de aula (Pesquisada 4).

(...) eles valorizavam sim, os relatos da nossa experiência sendo professores de ensino superior, eles ouviam nossos medos, nossas dúvidas e ali eles apoiavam a gente. Tinha assim, eles levavam pra sala de aula né, ate mesmo as experiências deles, até em momentos de descontração né, em sala de aula. Dava aula, aplicava o conteúdo, mas no momento, no momento de descontração eles levavam sim, faziam relatos das experiências deles e aquilo ali acrescenta muito na gente (Pesquisada 6).

Trazia sim, em todos os momentos as teorias nos fazia debater sobre as nossas vivencias em sala de aula (Pesquisada 7).

Em cima das nossas experiências, só foram inovadas, mas o curso trabalhou em cima daquilo que a gente já trabalhava em sala de aula (...). Sim, os professores gostavam de cobrar da gente assim, eles pediam tipo uma sondagem eles pediam que a gente colocasse no papel aquilo que a gente já sabia. Eu acho que era um teste mesmo para saber como trabalhar com a gente, como seria os primeiros passos, pra não ir muito além do que a gente já sabia, então foi começando mesmo como se fosse uma base (Pesquisada 15).

Quanto às sugestões de reforma para o curso de pedagogia do PARFOR, alguns dos pesquisados fizeram mais de uma recomendação. Das vinte e quatro (24) sugestões, nove (9) giram em torno da inclusão de alguma disciplina no curso, sendo que a disciplina de gestão escolar/educacional é a de maior frequência, dois (2) prescrevem a exclusão de alguma disciplina, dez (10) se reportam à carga horária do curso e/ou das disciplinas de diferentes formas e três (3) não mudariam nada. Os trechos a seguir explicitam esse conjunto de sugestões, respectivamente:

Exclusão, não, inclusão né, eu acho que assim, faltou algumas disciplinas que nós deveríamos ter visto, aquela no caso Gestão, Gestão Escolar, disciplina que a gente sabe que faz parte do curso de Pedagogia, mas foi uma disciplina que a gente não viu (Pesquisada 6).

Mudava a carga horária, onde tinha... por exemplo, onde tinha mais disciplinas, que aumentasse a carga horária, por que assim, onde tivesse mais carga horária que aumentasse mais disciplinas...Mais conteúdos, porque fica uma coisa assim, muito... é... como é que eu quero dizer... ficaria assim aligeirado, o curso ficaria muito aligeirado. Foi das disciplinas que era muita, a mais dificuldade foi isso, onde tinha muita disciplina, muita coisa pra fazer, muito trabalho e o horário, carga horária era pouco e ficava muito apertada (Pesquisada 17).

Não, eu acho que não tiraria e nem acrescentaria, se vim e aparecer outra vez foi intenção que a gente goste mais (Pesquisada 10).

A análise dos questionários e das transcrições das entrevistas me possibilitaram perceber as impressões que os professores leigos possuem sobre suas experiências no PARFOR/UFPI, com os seus percursos de formação e, em especial, com a estrutura curricular. Tais dados tornam-se ainda mais instigantes quando são colocados em diálogo com os demais aspectos que, nesse estudo, foram trazidos para o debate, uma vez que participam do ciclo de políticas descrito por Ball, Bowe & Gold (1992). São elas: as orientações legais, as produções acadêmicas sobre o tema, as demandas da prática, o projeto político de cada curso, a interação dos sujeitos envolvidos, o perfil do profissional que desejamos formar e outras questões que permeiam o PARFOR. A fala da Coordenadora do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI (APÊNDICE 04) elucida essa questão, levantando os problemas mais críticos que influenciaram na qualidade da formação dos professores leigos nesse curso. De acordo com ela:

Os alunos do PARFOR são professores, estão no exercício da profissão, e mesmo sendo um convênio entre prefeituras, muitos diretores de escolas questionam o período de afastamento desses professores para cursarem as aulas. Muitos alunos perdem disciplinas porque não são dispensados das suas atividades em sala de aula. Outro problema é a dificuldade de comunicação com esses alunos, muitos ensinam na Zona Rural, sem acesso à Internet. O poder aquisitivo desses alunos impede que eles adquiram livros e outros materiais que auxiliam na sua formação. Creio que ainda falta fomento ao desenvolvimento de pesquisas com esses alunos.

Quanto às principais mudanças no que se refere às políticas públicas de formação de professor do PARFOR, a entrevistada diz que, para que haja mudanças significativas, é preciso haver a ampliação de oferta de cursos em nível de pós-graduação *lato sensu*, contemplando a formação continuada desses professores. Neste caso comungo com a resposta da coordenadora, pois os alunos precisam ter realmente oportunidade de encaminharem seus estudos após o PARFOR, uma vez que se espera que isto reflita nos diferentes sistemas educacionais nos quais eles possam participar. É buscando refletir sobre essa e outras questões suscitadas por esse estudo que me encaminho para as considerações finais do mesmo.

CAPÍTULO 6

Considerações Finais

E assim chegar e partir
São só dois lados da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro é também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
(Milton Nascimento)

Este estudo, que está inserido no campo do Currículo, busca trazer contribuições ao debate na área de formação de professores em planos governamentais específicos – como é o caso do PARFOR –, a partir do *ciclo contínuo de políticas* proposto por Stephen Ball e colaboradores (ver, por exemplo, BALL, BOWE & GOLD, 1992). Tendo como objetivo investigar a produção de políticas em um certo *contexto da prática* – o PARFOR/UFPI –, pude focalizar tanto os documentos institucionais quanto a participação dos professores leigos em formação nos debates em torno do currículo do curso de Pedagogia, a fim de contribuir para um exame crítico do mesmo e, de forma mais ampla, do PARFOR como uma política de formação de professores no país. Com o desdobramento do objetivo geral, foram constituídos três objetivos específicos: caracterizar o PARFOR/UFPI como parte de um ciclo contínuo produtor de políticas, em meio aos contextos descritos por Ball, Bowe & Gold (1992), em especial o “contexto de definição dos textos políticos”; investigar como o currículo do curso de Pedagogia tem sido resignificado em meio às demandas acadêmicas, das políticas públicas, da instituição formadora e dos docentes em formação; analisar como o perfil e as expectativas dos professores leigos em formação participam da produção de políticas de currículo no “contexto da prática” (BALL, BOWE & GOLD, 1992).

O PARFOR, objeto deste estudo, é fruto de uma determinada política educacional que agrega profissionais da educação, a exemplo dos professores leigos participantes desse estudo, que vão mobilizar os conhecimentos adquiridos nas suas realidades profissionais e vão movimentá-los no âmbito da universidade. Nesse processo, certamente, as próprias experiências formativas (anteriores) e profissionais são postas em questão, trazendo a tona outros elementos para fomentar os debates curriculares: a seleção e organização dos conhecimentos no âmbito disciplinar; a relação entre teoria e prática; o papel do estágio supervisionado etc. Buscando compreender tal

movimento, trouxe o ciclo de políticas (BALL, BOWE & GOLD, 1992) para dialogar com referenciais teóricos advindos de outros campos da políticas educacionais e, também, da área da formação de professores, com vistas a perceber a UFPI não apenas como uma instituição receptora das políticas de governo – tal como o PARFOR –, mas como um contexto no qual as políticas são postas em movimento e vão sendo ressignificadas, no diálogo com os outros contextos produtores das políticas. Entendo que ciclo de políticas proposto por Ball, Bowe & Gold (1992) oferece recursos intelectuais para operar desse modo, compreendendo como as políticas são produzidas, o que pretendem e quais seus efeitos, mas também o que escapa, se desloca, sendo possível fazer diferente, ainda que em meio à regulações da política. Afinal, pensar sobre quem, onde e como se produz certa política faz diferença. O ciclo de políticas (BALL, BOWE & GOLD, 1992) possibilita operar na ambivalência, entendendo que os sujeitos e grupos, a partir dos seus discursos, disputam, defendem e interrogam a política curricular para a formação de professores. Nesse processo, vejo que:

O currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significados. No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos de atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos sobre materiais culturais existentes. O currículo é uma zona de produtividade que não pode ser desvinculado do caráter social dos processos e das práticas de significação (SILVA, 2003, p. 20).

Refletindo sobre o que pode significar o aumento no número de professores titulados em sala de aula para a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas, tal como está sendo proposto pelo PARFOR, trouxe para o centro do problema os debates em torno do currículo da formação do pedagogo no âmbito da UFPI. Com a análise da matriz curricular do curso, no diálogo com as percepções dos professores leigos em formação, foi possível evidenciar tanto aspectos positivos quanto aqueles que precisam ser questionados, colocando o currículo em movimento em torno de uma reflexão crítica sobre os aspectos específicos desse processo educativo, assim como da formação de professores no país. Afinal, há de se notar vários projetos em disputa na produção de políticas para a área no país. Nela, as demandas vão sendo produzidas e ressignificadas nos textos políticos, em meio às ações de diferentes sujeitos e grupos, que levantam variadas ‘bandeiras’ e elaboram pautas específicas ao longo da história.

Sabemos que a construção de qualquer proposta curricular ocorre em meio a jogos de interesses, relações de poder, disputas por espaços, hierarquia de saberes,

interferências políticas e questões epistemológicas, que acabam se traduzindo em programas que vão sendo ‘naturalizados’, deixando de serem indagados e postos em questão para além de reorganizações pontuais, em torno de pequenas mudanças. Pesquisas como a aqui realizada explicitam esses processos, evidenciando que, ao analisar um currículo, é preciso entender os motivos pelos quais opta-se por determinados conhecimentos em detrimento de outros. Segundo Ball (1994), se desconstruirmos os textos políticos para dar ênfase aos textos produzidos por outros sujeitos e grupos, podemos perceber outros modos de interpretação das políticas curriculares para a formação de professores. Para Lopes (2006b), as análises das políticas devem se pautar nos efeitos produzidos pelos textos que foram elaborados por diferentes leitores e nos múltiplos significados em disputa nas arenas políticas.

É nesse movimento que essa pesquisa analisou o currículo do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI. O esforço de análise dos dados empíricos resultou na construção de uma síntese sobre a questão do currículo do curso em questão, possibilitando compreender o currículo como dinâmica de relações, em suas potencialidades, percebendo os jogos de poder e as relações entre saber e poder que fazem da educação uma arena tão interessante a ser investigada e problematizada. Para realizá-la, foi necessário observar o que vem sendo refletido acerca dos estudos sobre política, o que vem sendo pensado e construído sobre os currículos da formação de professores, em especial no Curso de Pedagogia. Nesse diálogo entre as produções levantadas e a análise realizada, aponto três questões principais: (i) aspectos relacionados à distribuição dos componentes curriculares em relação ao tempo e número de horas, o que contribui para uma pouca articulação entre a formação e a experiência profissional; (ii) a prática da pesquisa acadêmica, que quase não se efetiva no curso, pois o que se apresenta é apenas o componente curricular Prática de Pesquisa. Quando os professores leigos em formação observam que um (1) ano é pouco para aprender a pesquisar, eles estão afirmando que a pesquisa como princípio formativo não se realizou no currículo em ação; (iii) a ausência de disciplinas em áreas consideradas importantes por esses professores, em especial na área da gestão da Educação. Apesar disso, pude inferir, por meio das análises das percepções dos sujeitos sobre o processo de formação do curso de Pedagogia, que o processo de formação vivido oportunizou um grande desenvolvimento, de modo contínuo, com atualização científica e pedagógica, estimulando neles uma atitude indagadora e crítica de sua própria prática pedagógica.

Do ponto de vista formal, o PPC de Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI

atende essa especificidade porque apresenta um conjunto de disciplinas que abordam a discursão da educação como prática social, cultural que sofre efeitos de processos políticos, de processos econômicos, de uma prática que é histórica, que é fundamental para um sujeito que pretende contextualizar sua prática. Espero que este estudo, que se propôs a analisar o currículo do curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI, possa contribuir para as ações e estratégias de ressignificação e interpretação do mesmo por parte dos sujeitos, envolvendo-os no processo de construção, melhorando a base de seu conhecimento para apoiar as políticas, criando *comunidades de aprendizagem*. A análise empreendida neste trabalho oferece, assim, relevantes fatores para uma reflexão sobre o planejamento e o desenvolvimento curricular neste curso, ao permitir uma maior compreensão sobre a significação do currículo através dos sujeitos pesquisados no contexto das políticas educacionais. Ainda sim, finalizo esse estudo com várias novas questões a serem enfrentadas como pesquisadora e professora, explicitando que, assim como Ball (2011, p. 79), “*não tenho a intenção de ser definitiva*”.

Referências

ANGELA, Márcia; Aguiar, S., Brzezinski, I., Freitas, H. C. L., & Pino, I. R. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.** Educação & Sociedade, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006.

AGUIAR, Márcia Ângela. **Sistemas Universitários na América Latina e as Orientações Políticas das Agências Internacionais.** In: CATANI, Afrânio Mendes (Org). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do séc. XXI.** Campinas: Autores Associados, 1998.

ALARÇÃO, Isabel. **Dimensão da formação, Formação do Domínio de professores: Realidades e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

ALVES, Judith Alda. **A “Revisão da Bibliografia” em Teses e Dissertações: Meus tipos inesquecíveis.** Cad. Pesq. N. 81,1992

ALVES MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa.** São Paulo: Pioneiro, 2ª ed. 2004.

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** 3ed. Porto Alegre, Artmed, 2006.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: vozes, 2011. 374 p.

AZEVEDO, D. et. Al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932).** Disponível em: www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebo7ahtm> acesso em 08/07/2015.

AZEVEDO, Fernando: ... [et al]. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1999)** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Rio de Janeiro – RJ: Contraponto, 1996, P. 316;

BAHKTIN, M. 1990. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 5º ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, São Paulo: Hucitec.

BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em**

educação. Currículo sem fronteiras, v.1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephan J. **Profissionalismo, Gerencialismo e performatividade.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.35, n.126: Fundação Carlos Chagas, set/dez.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 02.02.2015.

BALL, Stephen J.: **Ciclo de políticas / Análise de políticas:** Calestra, Rio de Janeiro: Ustream TV, 2009.

BALL Stephen, BOWE, Richard & GOLD, Anne. (1992) **Reforming Education & Changing Schools:** case studies in Policy Sociology. New York: Roultedge.

BALL, S. J. **What is policy? Texts, trajectories and toolboxes.** In: BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, pp.14-27, 1994.

BALL, Stephen. **Educação reform – a critical and post structural approach.** Philadelphia: Open University Press, 1997.

BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em políticas educacional.** Currículo sem fronteiras. Vol. 6 nº 2, Jul/Dez. 2006, p.p. 10-32, Acesso em 24/05/2015.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org). **Políticas Educacionais – questões e dilemas.** São Paulo, Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 70. Ed. Lisboa,1977.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas.** Educação e Sociedade, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

BARROSO, João. **Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças de formação.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Características da investigação qualitativa em educação:**

uma introdução a teoria e métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p 47 – 51.

BOSI, Antônio de Pádua. **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, 2007.

BOURDIEU, Pierre. (1998). **Introdução a uma sociologia reflexiva.** In: *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. Tradução de Fernando Tomaz.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Louk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Lições de aula.** São Paulo: Ática, 1988

BISSOLI DA SILVA, Carmem Silva. **Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto.** In: PEMENTA, Selma Garrido (Org). **Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e perspectivas.** São Paulo. Cortez, 2002.

BRASIL. Lei 9.934, de 20 de dezembro de 1006. **Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lex: Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto 6.755, de 19 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação do CAPES.** Lex: Brasília, 2009.

BRASIL. Resolução CD/FNDE nº 13, de 20 de maio de 2010. **Estabelece as orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a docentes dos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), ministrados por instrutores de educação superior (IES) sob coordenação da CAPES, a serem pagas pelo FNDE – 2010.** Revoga a Resolução FNDE/CD/Nº 48, de 04 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res.2010>. Acesso em 15.jan.2015.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 1.591**, de 09.10.1997.

BRASIL. Lei 9.637, de 23 de março de 1998. **Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais. INEP. Educação Superior Brasileira, 1991-2004.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Anísio Teixeira, 2006, v.28.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. **Da organização à Faculdade de**

Filosofia.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica.** Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 a.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** Resolução nº1 de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Decreto N. 6096 de 24 de abril de 2007. **Instituto o Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Exposição das Universidades Federais – REUNI.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdt>. Acesso 14/01/2015.

BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/ 2001**, p.98, disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/aquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso 04/12/2015

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.** Resolução nº 1 de 15 de maios de 2006.

BRASIL. Decreto 6.755 de 19 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES**, Lex: Brasília, 2009.

_____.Lei Nº 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 2006 a.

_____.Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10.1.2001.** Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 26 de junho de 2014.

_____. Congresso Nacional. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada EM 05 DE OUTUBRO DE 1988.** 25 ed. Revisada e atualizada. S. Paulo: Saraiva, 2000.

_____. Congresso Nacional. 1996. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.** Disponível em <http://congressonacional.gov.br>.

_____. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas.** Brasília. Ministério da Educação, 2007

_____. Presidência da República. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a Implementação do plano de Metas compromisso. Todos pela educação.** Diário Oficial da União, de 25 de abril de 2007. Disponível em <http://congressonacional.gov.br>

_____. Presidência da República. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica.** Diário oficial da União de 30 de janeiro de 2009. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03

_____. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago., 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15/01/2015.

_____. MEC. PARFOR. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 09/03/2015.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 9/2001, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.**

BRASIL. Portal Brasil. **Cai número de professores da educação básica sem diploma superior.** Portal eletrônico: 30/04/2012. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/04/30>. Acesso em: 10/10/2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas Contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.** Educação & Sociedade [online]. V. 29, n. 105, p. 1139-1166, 2008. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400010> acesso em 16/06/2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Política de formação de professores: a formação do professor “primário” na lei 9394/96 e em seus desdobramentos.** In: BRZEZINSKI, Iria. (org) **LDB INTERPRETADA: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os**

anos iniciais do ensino fundamental. Educação & Sociedade [online], v. 29 n. 105, p.1139 – 1166 , 2008. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-7333020080004.00010. Acesso em 15/11/2015.

BRZEZINSKI, I. (org). **Anfope em movimento 2008-2010**. Brasília: Liberlivro, 2011

CARVALHO, Eliete Martins Cardoso de. **A formação do professor da Educação Básica e a Semicultura**. 2010. 200f. Tese (doutorado em educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julho de Mesquita Filho”, Marília.

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores: Tendências atuais**. In: REALI, A. R. ; MIZUKAMI M. da G. N. (Orgs.) Formação de professores – tendências atuais Educar, 1996, p. 139-152.

CANDAU, Vera Maria (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 51-68.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica-PARFOR**. Portal eletrônico. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o_b%C3%A1sica/parfor. Acesso em:10/10/2014.

CAPES.PARFOR à distância. www.capes.gov.br/educando-a-distancia/parfor-a-distancia. Acesso em 20.03.2014.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior no Brasil: Reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002

CEEP. **Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/diretrizes99.doc>

COMARCFE. **I Encontro Nacional: Belo Horizonte, novembro de 1983**. Disponível em: <http://www.lite.fac.unicamp.br/grupos/formac/1encontro83htm>. Acesso em 22.03.2015.

CHAVES, Eduardo C. **O Curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual**. In: Caderno do CEDES. Ano 1. Nº 2. 1980.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.77-85.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Documento Final 2010. Brasília: 164p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP, 01/2002. Diário Oficial da União. Brasília, 4 mar 2002. Seção 1, p8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br.cne/arquivos/pdf>. Acesso: 05.02.2015.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. UNESCO-MEC. Cortez, 6 ed., 2001.

DEUBEL, André-Noel Roth. **Políticas Públicas: formulación, implementation y evolución**. Bogotá: Ediciones Aurora, 2002.

DEWEY, J. **Educação e democracia**. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996 – 2006)**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação – UFRJ. Rio de Janeiro. RJ. Brasil – 2009.

DOURADO, Luiz F.& PARO, Vitor H. **Políticas Educacionais e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, Luiz F. **Educação e Sociedade**. Vol. 28, Nº 100 Especial. P. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Revista Educar, n. 24, p. 213-225, 2004.

EVANGELISTA, Olinda. **Políticas educacionais. Privatização e Formação do Professor no Brasil**. 2009. p.01 Disponível em: www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/capitulodelivro.pdf. Acesso em 28/01/2016.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Marcia Celia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

FERNANDES DOS SANTOS, André Vitor. **Investigando a disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre histórias e políticas de currículo**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2010.

FERREIRA, M. S. **A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 2005.

FERREIRA, Marcia Serra. **Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970).** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45, p. 127-144, 2007.

FERREIRA, M. S. **História do Currículo e das Disciplinas:** apontamento de pesquisa. 2013. In: Favacho, A. M. P.; Pacheco, J. A.; Sales, S. R. (Orgs). Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões. Curitiba: CRV, p.75-88,2013.

FERREIRA & TERRERI. **Revista de Educação Pública, v. 22, n.51 (2013).** Professores, sentidos de teoria e prática nas Ciências Biológicas.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”.** Educação e Sociedade, v. 21, n.79, p. 257 – 272. 2002

FERRO, Maria da Gloria Duarte. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Âmbito da UFPI: Realidade, Perspectivas e Desafios de um Percurso em construção 2012.** www.ufpi.br/parfor acesso em 02/07/2015

FONSECA, Maria Veronica Rodrigues da. **Entre especialistas e docentes: Percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. 2008.

FORQUIN, Jean- Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas,1993.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro; Forense, 1986

FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso.** São Paulo: Ed. Loyola, 2010.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Pais e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42 ed.

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. **A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação**. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **A formação inicial e continuada dos profissionais da educação**. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org) Retrato da Escola do Brasil. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, 2004. Disponível em www.cnte.org.br. Acesso em 02.01.2015.

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

FREY, Klaus. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática de análise de políticas públicas no Brasil**. Planejamento e políticas públicas. Brasília, IPEA, n. 21, p. 211-259, Junho, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educação & Sociedade, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernadete. **Qualificação em Pesquisa**. Revista Educação Pública. Mato Grosso: UFMT, 2005.

GATTI, Bernadete et.al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Estudos e Pesquisas educacionais, São Paulo, Fundação Vitor Civita, n.1, p.95-136, maio de 2010.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2010.

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

GENTILI, Pablo e Silva. Tomás Tadeu (org). **Neoliberalismo qualidade total e educação**. Petrópolis. Vozes. 2ª ed. 1995.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulação e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMENO SACRISTÁN. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática**. In: ____.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das teorias de reprodução**. Tradução de Angela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 2005.

GIROUX, Henry & SIMON, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana com base para conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Currículo Cultural e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. P. 93-124.

GIROUX, Henry, A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. **Currículo em mudança: Estudos na Construção Social do Currículo**. Porto Editor, 2001, Portugal.

GOODSON, I. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação**. In: SILVA, L. H. da (Org). Séc. XXI – Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999, p.109-126.

_____. **As políticas do currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

INEP. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília: Inep, 2003, Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas-professores-INEP-2003.pdf>. Acesso em 11/10/2014

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal INEP. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp> acesso em 08/03/2015

JAEHN, L. & FERREIRA, M. S. **Perspectiva para uma História do Currículo: As**

contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. Currículo sem fronteiras . v. 12 n.3. p. 256-272, Set/Dez, 2012.

J. DELORS. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2 ed. São Paulo. Cortez. Brasília – DF: MEC/UNESCO, 2003.

LDB. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Nova Concepção de Carreira.** Brasília: MEC, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Produção de saberes na escola:** suspeitas e apostas. In: Caudau, Vera (Org). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, p.11-45, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Magistério de 1ª Grau: um trabalho de Mulher, Educação e Realidade,** Porto Alegre, 14, juh/dez, 1989 (p. 31-39).

_____. **As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica.** In: ____; DUARTE, Adriana (Orgs). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento.** Belo Horizonte, MG. Fino Traço, 2011.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo.** In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011, p.198-201.

_____. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: EDUERJ. 1999.

_____. **O pensamento curricular no Brasil.** In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth. **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Teoria do Currículo.** São Paulo, Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação, n.26, p.109-118, 2004.

_____. **Política de currículo: recontextualização e hibridismo.** Currículo sem

fronteiras, v.5, n.2, PP.50-64, 2005.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2008.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre a justiça social, pesquisa e política educacional**. Educação & Sociedade, Campinas, V. 30. Nº 106. P. 303-318, Jan/Abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicampi.br>. Acesso em 16/5/2014.

_____. **Reinterpretando os Ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MAUÉS, O. C. **A agenda da OCDE para a Educação: a formação do professor**. In: CECÍLIO, S.; GARDICA, D. M. F. (Org.). **Formação e Profissão Docente em Tempos Digitais**. Campinas: Alínea, 2009, p.15-39.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, n.111, 2003

MENDONÇA, A. W. P. C. **O educador: de intelectual a burocrata**. Educação e Sociedade & São Paulo: nº 58, 1997b. (p. 156-172)

MINAYO, Maria (Org.): **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis. RJ, Vozes, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) Tradução de BAPTISTA, Maria Aparecida - Currículo,

cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Propostas curriculares alternativas: limites e avanços**. Educação & Sociedade, v. 21, n. 73, p. 109-138, 2000.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, n.23, p.156-168, 2006.

MÜLLER, Pierre e SUREL, Ives. **Análise das políticas públicas**. Pelotas, EDUCAT, 2002.

NÓVOA, A. **O processo histórico de profissionalização do professorado**. In: Nóvoa, A. (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. **A formação de professores e profissão docente**. In: (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1997.

_____. OLIVEIRA, Dalila A. (Comps). **Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones? Nuevos sujetos?** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, NOVEDUC, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile**. Linhas críticas. Brasília, v.15, n.28, p.45-62, jan/jun, 2009. Disponível em: www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n28/politica/pdf. Acesso em: 26.02.2015.

_____. **A regulação das práticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes**. Educação e Sociedade. Campinas, v.26, n.92, 2005.

PACHECO, J. A. **Políticas Curriculares: Referenciais para análise**. Porto Alegre: ArtMed. 2003.

PEREIRA, Luisa Ribeiro. **O Fazer feminino do magistério (tateando um objeto de pesquisa)**. In: **Projeto História. Mulher e Educação**. São Paulo, n. 11, nov. 1994.

_____. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: Unidade, teoria e prática?** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINAR, William (1999) **The reconceptualization of curriculum studies.**In W. Pinar (ed). *Contemporary curriculum discourses, Twenty years os JCT.* New York. Peter Lang, Publishung, Inc., pp. 488-497.

POPKEWITZ, Thomas J. Lindbland, Sverker. **Estatísticas educacionais como um Sistema de Razão:** relações entre governo da educação e exclusões sociais. Campinas: 1997.

POPKEWITZ, Thomas (1997). **Reforma educacional. Uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas.

POPKEWITZ, Thomas J. **História do Currículo, Regulação Social e Poder.** In: T. T. Silva (Org.) *O sujeito da educação: estudos faucaultianos.* 6 ed. Petrópolis, Vozes, p.173-210, 2008.

PIAUI – **Ato da Reitoria da UFPI N° 237/75. Autoriza o funcionamento do Curso de Pedagogia na modalidade Licenciatura Plena.** Teresina, 1925 (Mimeo)

PICANÇO, Iracy Silva. **Alguns elementos para discussão sobre o Professor Leigo no Ensino Brasileiro.** Em Aberto. Brasília, ano 5, n 32, out/dez. INEP, 1986.

REIS FILHO, Casemiro (1995). **A educação e a ilusão liberal.** 2ªed. Campinas. Autores associados. São Paulo.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil.** 19 ed. Petrópolis, Vozes, 1997.

ROSA, Maria Virgínia de Figueredo Pereira do Canto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: mecanismo para a validação dos resultados.** 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Artemed: Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. **A implementação de políticas do Banco Mundial para formação docente.** Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, n.111, dez.2003.

SANTOS, Travessias. Ed. 03 ISSN, 1982-5935, **Educação, Cultura, Linguagem e arte**. www.unioeste.br/travessias.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008, p.246-253.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval. **História da formação docente no Brasil: Três momentos decisivos**. 2000. v.30, n. 02, VII Congresso Ibero – Americano de História da Educação Latino Americana, realizado em Quito, Equador, de 13 a 16 de Setembro de 2000. São Paulo-SP.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto Brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v.14 n. 40. Rio de Janeiro. Jan/Apr. 2009.

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

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 2, 2007.

SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação**. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010.

SCHEIBE, Leda. **Formação dos profissionais da educação Pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga; AMARAL, Ana Lúcia. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, 2002, p.47-63.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. **Curso de Pedagogia no Brasil: Olhando o passado, compreendendo o presente**. Ano 14. nº 17 – Julho 2011- p. 79-109

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria

Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** Perspectiva, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

SHIROMA, Eneida.; EVANGELISTA, Olinda. “**Um fantasma ronda o professor: a mística da competência**”. In: MORAES, Maria Celia Marcondes. (org). **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro DP&A, 2003, p. 81-98

SHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Arte Médicas, 2000.

SCHÖN. D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91, 1992.

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

SILVA, M. A. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas (SP): Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Renê. **Os desafios da formação do educador e o Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR).** Disponível em: [www.uesb-br/eventos/semanapedagogia/anais/54CO.pdf](http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/54CO.pdf). Acesso em 14/06/2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identities terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como pratica de significação.** In: SILVA, T.T **O Currículo como fetiche.** 2 reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

SILVA, C.S.B. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade.** São Paulo. Editores Associados, 1999. p. 152.

SOARES, Maria Clara Couro. **Banco Mundial: políticas e reformas.** TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S (Orgs.) São Paulo: Cortez, 1996.

SOBREIRA, Sílvia. **Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas**

públicas. Revista da ABEM, v. 16, n. 20, 2014.

SOBREIRA, Sílvia Garcia. **Disciplinalização da Música e produção de sentidos sobre Educação musical: Investigando o papel da ABEM no contexto da lei. 11.679/2008.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro – RJ. 2012, Brasil.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista brasileira de educação, Maio/jun/jul/ago, 2000, n14.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Lidiane. **A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores: análise crítico da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em educação escolar na Universidade Estadual Paulista – UNIESP, Araraquara, SP, 2011.

TERRERI, L. **Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática.** Rio de Janeiro, 2008.

TERRERI, L.& FERREIRA, M. S. **Políticas Curriculares para formação de Professores: Sentidos de teoria e pratica nas Ciências Biológicas.** Revista de Educação Pública. v.22, nº 51, p. 999-1020, Set/Dez 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em questão.** São Paulo, Atlas S.A, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciência Sociais: pesquisas qualitativas.** São Paulo: Atlas, 1987, p. 116-166.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. **Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990.** Educação e Sociedade, v. 29, n. 102, p. 159-180, 2008.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Brasília: UNESCO/CONSEO. Ação Educativa, 2001. Disponível em: [HTTP//unesdoc.unesco.org/insigs/2012/201275/127509.porb.pdf](http://unesdoc.unesco.org/insigs/2012/201275/127509.porb.pdf). Acesso em 31.01.2015.

UNESCO. **Representação da UNESCO no Brasil: qualificação e capacitação de professores.** 2000. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasília/education/education-quality/teacher-education-and-training>. Acesso em: 05.02.2015.

VALLE, Ione Ribeiro. **Da “identidade profissional”: a construção de um corpo unificado.** *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 209-230, jul./dez/2006.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **A trajetória do Curso de Pedagogia – 1939 a 2006.** 1º Simpósio Nacional de Educação – XX semana da Pedagogia, 11,12,13 de novembro de 2008. UNIOESTE – Cascavél -PR

WRAGA, William G. **"Interesting, if true": Historical perspectives on the" reconceptualization" of curriculum studies.** *Journal of Curriculum and Supervision*, v. 14, n. 1, p. 5, 1998.