



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE-UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – *STRICTO*
SENSU

VERA REJANE COELHO

ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E PRÁTICA COMO
COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA
UNIPLAC: QUE PRÁTICA É ESSA?

LAGES/SC
2012



VERA REJANE COELHO

**ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E PRÁTICA COMO
COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA
UNIPLAC: QUE PRÁTICA É ESSA?**

Dissertação apresentada à Universidade do
Planalto Catarinense – UNIPLAC – Programa
de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu*,
para obtenção do título de Mestre em
Educação, da Linha de Pesquisa I: Políticas e
Processos Formativos em Educação.
Orientadora: Prof^ª. Dra. Marilane Maria Wolff
Paim.

**LAGES/SC
2012**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – *STRICTO SENSU*
MESTRADO ACADÊMICO**

**Estágio Curricular Obrigatório e Prática como Componente Curricular nos
Cursos de Licenciatura da UNIPLAC: Que Prática É Essa?**

Dissertação apresentada à Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC – Programa de Pós-Graduação em Educação “*Stricto Sensu*” – Mestrado Acadêmico, em cumprimento parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, da Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 26.03.2012

Prof^a. Dra. Marilane Maria Wolff Paim – Orientadora.....

Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva – Examinador Externo – UTP.....

Prof^a. Dra. Maria de Lourdes Pinto Almeida – Examinadora – PPG/UNIPLAC

Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa – Examinador – PPG/UNIPLAC

**Prof^a. Dra. Maria de Lourdes Pinto Almeida
Coordenadora do PPG *Stricto Sensu* em Educação**

**Vera Rejane Coelho
Lages/SC, junho de 2012**

*“Esta obra pretende elevar nossa consciência
da práxis como atividade material do homem
que transforma o mundo natural e social para
fazer dele um mundo humano”*

Adolfo Sánchez Vásquez

RESUMO

Este trabalho resulta de uma pesquisa de cunho teórico cujo objetivo foi analisar como os cursos de licenciatura da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC vêm articulando o Estágio Curricular Obrigatório - ECO e a Prática como Componente Curricular - PCC de modo a oportunizar uma aprendizagem significativa, tanto no âmbito da formação quanto da atuação docente, para a superação da dicotomia entre teoria e prática. Trata-se de um Estudo de Caso, com análise da literatura pertinente ao tema e investigação documental, na perspectiva de descrever a aproximação do licenciando com seu campo de atuação profissional escola de Educação Básica. Investigou-se também a contribuição da inserção no campo de atuação profissional desde o início do curso a construção da identidade profissional e a superação do distanciamento entre a Instituição de Ensino Superior e a Unidade Escolar. Isso tudo permeado pela política da educação superior. Percebemos que os cursos de Licenciatura da UNIPLAC atendem as exigências legais, porém ainda precisam avançar no sentido da práxis pedagógica, na perspectiva da concepção histórico-social. Com esta pesquisa, esperamos contribuir com o processo reflexivo sobre o tema junto aos cursos de licenciatura. Para orientar a análise sobre o Estágio Curricular Obrigatório e a Prática como Componente Curricular, utilizamos como referências Pimenta (2011; 1999), Lima (2001), Nóvoa (1995, 1997), Piconez (2002), Veiga (1992), Libâneo, Veiga e Nunes (2010), Freitas (2002) e outros. Para o estudo das Políticas da Educação Superior, pautamo-nos em Moraes (2001), Dourado, Catani e Oliveira (2000, 2004), Brzezinski (2010), Bianchetti (1997), Paulani (2005), Pansardi (2010), Monlevade (2001), Saviani (1984, 1996, 2010, 2008), Silva (2003), Sguissardi (2000, 2004), Monlevade e Abádia da Silva (2000) e Cunha (2007). O estudo da práxis foi fundamentada a partir de Marx (1977), Vásquez (1977) e Ribeiro (2001) entre outros.

Palavras-chave: Estágio Curricular Obrigatório. Prática como Componente Curricular. Políticas Públicas. Formação Docente. Educação Básica.

ABSTRACT

This paper is a result from a theoretical-sensed research whose aim was to analyze how Teaching Licensure courses at Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC have been organizing the Mandatory Curricular Training – ECO and Practice as a Curricular Component – PCC in such a way to provide significant learning, both in the graduation scope and in the teaching practice, in order to overcome the dichotomy between theory and practice. It is a study case, containing an analysis of the relevant literature and documental investigation, with the intention to describe the licensee access to its professional performance field, the Elementary Education school. The contribution of the insertion in the professional performance field since the beginning of the course has also been investigated, as well as professional identity development and overcoming the distance between the College and the School Unit. All that was analyzed based on college education policy. We have noticed that UNIPLAC Teaching Licensure courses meet the legal requirements, however, they still need to improve in pedagogical praxis, within historical-social conception perspective. With this research, we hope to contribute to the reflective process on the subject in the Teaching Licensure courses. To guide the analysis about the Mandatory Curricular Training and the Practice as a Curricular Component, we used as references Pimenta (2011; 1999), Lima (2001), Nóvoa (1995, 1997), Piconez (2002), Veiga (1992), Libâneo, Veiga and Nunes (2010), Freitas (2002) and others. For College Policies our basis was Moraes (2001), Dourado, Catani and Oliveira (2000, 2004), Brzezinski (2010), Bianchetti (1997), Paulani (2005), Pansardi (2010), Monlevade (2001), Saviani (1984, 1996, 2010, 2008), Silva (2003), Sguissardi (2000, 2004), Monlevade e Abádia da Silva (2000) and Cunha (2007). Praxis study was based on Marx (1977), Vásquez (1977) and Ribeiro (2001), among others.

Key words: Mandatory Curricular Training. Practice as a Curricular Component. Public Policies. Teaching Graduation. Elementary School.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Síntese da produção publicada nos GTs 04 e 08 - ANPEd 2006 a 2010

QUADRO 2 – Produção por área temática

QUADRO 3 – Trabalhos do GT 04 – Didática e GT 08 – Formação Docente e ECO e a PCC.

QUADRO 4 - Síntese quantitativa dos cursos de licenciatura da UNIPLAC

*Dedico a você que ao abrir este trabalho
começa a fazer parte da minha história.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora e amiga, Prof^ª. Dra. Marilane Wolff Paim, pela dedicação, conhecimento, senso crítico e dedicação à educação;

À coordenadora do PPG, Prof^ª. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida, por nos desafiar constantemente em nossa construção enquanto pesquisadoras;

À Prof^ª. Paula Clarice, pela contribuição profissional ao fazer a correção deste trabalho;

Agradeço o apoio da minha Mãe Elizete e, em nome dela, a todos os meus irmãos (a), cunhadas e sobrinhas pelo carinho e preocupação com a minha pessoa;

À minha filha Karin que, só pelo fato de existir, já faz com que me sinta abençoada;

Ao meu marido Edson, pela lição de paciência e companheirismo;

Ao meu genro Rafael Telli, por ter escolhido fazer parte da minha família;

À minha mestra e amiga Zeni Calbusch Teixeira, pela cumplicidade e confiança;

Aos meus colegas de trabalho Aline Dallazen, Ilsen Chaves, Paulo de Tarso Nunes, Suzana Duarte e Vanir Peixer, agradeço pelo apoio e pelas discussões proveitosas;

Às minhas colegas arte-educadoras, agradeço pelo compartilhamento das angústias e conquistas da e na nossa formação;

Aos colegas Mestrandos e Mestrandas da turma de 2010, por me mostrarem que nunca estive sozinha nesta caminhada.

LISTA DE SIGLAS

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais
AI-5 – Ato Institucional Número Cinco
ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD – Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CES – Câmara de Ensino Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CLT – Consolidação das Leis de Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COI – Congresso de Integração das Licenciaturas
CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI – Conselho Universitário
CP – Conselho Pleno
CPA – Comissões Próprias de Avaliações
CPAI – Comissão Interna de Avaliação Institucional
CTAA – Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD – Ensino a Distância
ECO – Estágio Curricular Obrigatório
ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante
FACEC – Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages
FACIP – Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Programa de Crédito Educativo
FMI – Fundo Monetário Internacional

GERED – Gerência Regional de Educação
GT – Grupo de Trabalho
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Leis de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Sem Terra
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
OEA – Organização dos Estados Americanos
OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos
OPEP – Organização dos Países Produtores de Petróleo
PCC – Prática como Componente Curricular
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PPG – Programa de Pós-Graduação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROAPE – Projetos e Apoio Pedagógico
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SC – Santa Catarina
SED – Secretaria do Estado da Educação
SINAES – Sistema Nacional de Educação Superior
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta no Brasil
UE – Unidades Escolares
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense
UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO NA REVISÃO DA LITERATURA	24
2.1 Trabalhos Apresentados na ANPED nos Anos de 2006 a 2010.....	24
2.2 Aproximações ou Distanciamentos das Pesquisas Realizadas na ANPEd com esta Pesquisa	34
2.3 ECO e a PCC: o que Está Sendo Apresentado na ANPEd.....	40
3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO SUPERIOR.....	56
3.1 Modelo Liberal e a Educação Superior	57
3.2 A Transição entre o Modelo Liberal e Neoliberal no Brasil.....	64
3.3 Educação Superior no Brasil entre 1930 e 1971	66
3.4 A Influência de Organismos Internacionais no Brasil	71
3.5 A LDB 9.394 e suas Implicações para a Formação de Professores.....	80
3.6 Legislação Posterior à LDB para a Educação Superior	88
4 ECO E A PCC NOS CURSOS DE LICENCIATURA	98
4.1 Iniciando a Discussão	98
4.1.1 Inserção do Aluno da Licenciatura no Campo de Atuação Profissional: Contextualização Histórica.....	100
4.2 A Política Institucional para os Cursos de Licenciatura na UNIPLAC	111
4.2.1 O ECO e a PCC no Contexto dos Cursos de Licenciatura da UNIPLAC.....	125
4.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas Oferecidos na UNIPLAC.....	131
5 UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALÉM DA EXPERIÊNCIA	139
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
7 REFERÊNCIAS	158

1 INTRODUÇÃO

Faço na minha história a história coletiva, pois, sendo habitada pelo que me atravessa, não sou só eu mesma, tenho eus que são de outros e habito outros que me têm.

Lúcia Gouvêa Pimentel

A formação docente tem sido objeto de análises, debates e estudos em suas diferentes dimensões e especificidades. Uma destas dimensões é a que trata da formação inicial em cursos de graduação no contexto da universidade, justamente por pressupor ser este um espaço que, além da construção de conhecimento científico, possibilita formar sujeitos críticos, criativos com capacidade de intervir na realidade social.

No contexto desta formação estão duas dimensões especialmente que podem contribuir na construção da identidade e da profissionalização do professor, o Estágio Curricular Obrigatório¹ – ECO e a PCC – PCC. Ambas contêm o caráter da prática profissional e são responsáveis pela aproximação dos alunos dos cursos de licenciatura à realidade escolar. Portanto, além do caráter profissionalizante, guardam características de articuladores entre a instituição de formação e as escolas que recebem os alunos/estagiários.

A partir destas duas dimensões, buscamos analisar como os cursos de licenciatura da UNIPLAC vêm articulando o ECO e a PCC de modo a oportunizar uma aprendizagem significativa tanto no âmbito da formação quanto da atuação docente, que supere a dicotomia entre teoria e prática. A partir desta dimensão macro, definimos os objetivos específicos: analisar o impacto imediato da Política Institucional para as Licenciaturas, a partir do Parecer 2475/2006, sobre o aumento no número de alunos nos cursos; analisar as estruturas curriculares dos cursos; mapear as disciplinas que se configuram como PCC nos cursos; discutir teoricamente se o que está proposto pelos cursos de licenciatura vem oportunizando uma aprendizagem significativa, tanto no âmbito da formação quanto na atuação; identificar na legislação brasileira os documentos que norteiam o ECO e a PCC nos cursos de formação docente; identificar as ações desenvolvidas pela instituição no sentido de se aproximar das

¹ Neste texto estamos tratando somente do Estágio Curricular Obrigatório no contexto dos cursos de formação docente.

unidades escolares que recebem seus estagiários; articular a Política para as Licenciaturas da UNIPLAC com as políticas nacionais para a educação superior. Alcançar estes objetivos certamente contribuirá para entendermos com mais clareza como os cursos de licenciatura trabalham ou não as dimensões de prática profissional no âmbito da formação nas Instituições de Ensino Superior – IES e as escolas de Educação Básica, também denominadas neste trabalho de Unidades Escolares – UE.

Registramos que a concepção de ECO que estamos discutindo constitui-se num componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores e tem como objetivo principal aproximar os alunos dos cursos de licenciatura de seu campo de atuação profissional, a escola de Educação Básica. Este momento pode ser considerado uma “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade do profissional” (PIMENTA, 2004, p.99). Deve ir além de uma encenação, de uma situação inerente à avaliação final no processo de formação, deve possibilitar aos alunos-estagiários a realização de um processo teórico-prático, crítico-reflexivo, sobre a docência, respaldado pelo referencial teórico e pelo conhecimento de uma possibilidade de articulação de ensino, pesquisa e extensão (FERNANDES, PAIM, TEIXEIRA, 2008). Assim sendo, criar-se-ão condições favoráveis para que o estagiário desenvolva a competência técnica, indispensável para o exercício da profissão docente.

Observa-se que a PCC é uma prática que produz algo no âmbito do ensino que, porém, não deve ser confundida com o ECO. Sendo esta prática um trabalho consistente, cujas diretrizes se nutrem do Parecer CNE/CP 09/2001, ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico, deve se dar desde o início do processo formativo e se estender ao longo de todo curso. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre para a formação da identidade do profissional (BRASIL, 2001).

A necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática permeará esta discussão sobre formação docente para articulação entre as áreas do conhecimento com a prática profissional, pois esta polarização provoca descompasso, entre o que se discute na universidade por ocasião da formação e as necessidades da educação escolar. Assim se caracteriza, de certa forma, o distanciamento entre a IES e a UE.

Com relação às políticas públicas, duas normas interferiram significativamente no que apontamos acima, que foram a Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, e a Resolução CNE\CP n. 02, de 19 de fevereiro de 2002, que determinou para estes cursos a carga horária de 400 horas para os Estágios Curriculares Obrigatórios, com início na segunda metade do curso – ou seja, no 5º semestre, considerando um curso de oito semestres – mais 400 horas, distribuídas a partir do primeiro semestre do curso, em atividades consideradas “PCC”; mais 200 horas de atividades complementares; e ainda 1.800 horas de conhecimento técnico-científico. Portanto os cursos de licenciatura deverão ter no mínimo 2.800 horas conforme a previsão legal, exceto para os cursos de Letras e Pedagogia, como se abordará adiante.

A Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC², instituição que forma professores para a educação básica desde os anos de 1970, diante da nova legislação, precisou repensar seus cursos de licenciatura, na perspectiva de possibilitar a articulação entre teoria e prática, com a inserção dos alunos desde o primeiro semestre dos cursos no cotidiano escolar, de modo que possam compreender as práticas educacionais e institucionais na sua complexidade.

O fato dessa pesquisadora ser egressa do curso de licenciatura em Educação Artística pela UNIPLAC, professora no Ensino Superior e ainda na Educação Básica – portanto, com uma trajetória profissional abrangente na docência – nos permite percebermo-nos enquanto sujeito (MARX, 1983) comprometido com uma transformação social capaz de ser alcançada através da educação. Buscamos articular nossa trajetória e o nosso objeto de pesquisa, principalmente a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB 9.394, de 1996, considerando o artigo 87, § 4º, que determinou que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" – portanto colocando a formação inicial como requisito para a continuidade da atuação docente.

² Instituição comunitária, pública de direito privado, sem fins lucrativos, integrante do sistema ACADE, que no segundo semestre de 2011 tinha em andamento turmas de licenciatura dos cursos de Arte-Educação Artes Visuais, Arte-Educação Música, Ciências Biológicas, Educação Física, Educação Especial, Letras – Português\Inglês, Letras – Português\Espanhol, Matemática e Pedagogia.

Este artigo da LDB de 1996 marca uma mudança significativa nos cursos de licenciatura na UNIPLAC, pois na região serrana catarinense, como em muitas outras, havia uma demanda significativa de professores com formação apenas em nível de Magistério. Em algumas áreas, como no caso de Arte, praticamente não existiam professores habilitados. Sendo assim, para atender esta demanda, governo do Estado de Santa Catarina implantou o Programa Magister³, numa parceria da Secretaria de Estado da Educação – SED com as Fundações Educacionais, da qual a UNIPLAC⁴ fez parte, formando professores em serviço nas diferentes áreas⁵. O histórico e demais reflexões sobre estes e os demais cursos de licenciatura oferecidos pela UNIPLAC serão assunto no Capítulo 4. Citamos apenas o curso de Educação Artística, por ser o *locus* de nossa formação inicial, que é parte desta história por discutirmos como as áreas responsáveis pela inserção dos alunos no campo de atuação profissional se constituem como condição intrínseca à formação docente.

A minha aproximação com a Universidade e a formação docente teve início no ano de 1999, quando a UNIPLAC, ofereceu o curso de Educação Artística, não mais pelo Programa Magister e sim com um Projeto Pedagógico próprio, numa estrutura curricular com 2.910 horas, assim como outros cursos de licenciatura apresentava apenas algumas disciplinas de formação profissional⁶, assim como as metodologias, as disciplinas de conhecimento específico da Arte e a Prática de Ensino. Sobre isso, Pimenta (2004, p. 33) argumenta que

Os currículos de formação têm-se construído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las teorias, pois são saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos

³ Magister – Este programa tinha por objetivo formar professores em serviço, considerando as necessidades de cada região.

⁴ Os cursos oferecidos pelo Programa Magister foram de Educação Artística, que teve sua primeira turma oferecida na UNIPLAC em parceria com a Universidade do Meio Oeste Catarinense – UNOESC. Para os cursos de Ciências Biológicas, Matemática e Educação Física, a parceria foi com a FURB e Pedagogia.

⁵ O curso de Educação Artística foi ofertado com núcleo comum e posteriormente desdobrava-se para Habilitação em Artes Plásticas, Música ou Artes Cênicas.

⁶ Antropologia, Psicologia da Educação e Didática, com uma carga horária de 60 horas cada. Também 60 horas de Metodologia Científica, Metodologias da Pesquisa e Metodologia do Ensino no 7º semestre e 210 horas de Prática de Ensino no 8º semestre. A carga horária restante, para conhecimentos específicos das linguagens da Arte, conforme estrutura curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Artística, de 1998.

Considerando esta fragmentação, houve algumas dificuldades de articulação entre os diferentes saberes (LIBÂNEO, PIMENTA, 1999). A ausência de diálogo entre as áreas do conhecimento com a Prática de Ensino, de certa forma, colaborou para o distanciamento entre o processo de formação inicial e a realidade encontrada nas escolas. A formação docente não se constrói apenas por acúmulo de informações e técnicas e pela reprodução de conteúdos, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal (PIMENTA, 2002).

Além do exposto, outra questão que destacamos como característica dos cursos de licenciatura desde a década de 1990 até a primeira metade da década do ano de 2000 é o fato de estes contemplarem as vivências nos campos de atuação profissional apenas no último ano. Felício e Oliveira (2008) argumentam que, por ser um componente que, articulado às disciplinas, o qual compõe o currículo do curso, o estágio se apresenta como um elemento que dispõe, simultaneamente, de um espaço e de um tempo na universidade e nas escolas de ensino básico. Sendo assim, deve ser organizado na perspectiva da articulação entre espaço de formação e espaço de atuação profissional.

Como os cursos de licenciatura têm enfrentado dificuldades para formar profissionais para suprir a demanda necessária para a Educação Básica, muitos são os alunos que, ainda em formação, iniciam suas atividades profissionais antes mesmo de passarem pela dimensão do estágio. Este foi o meu caso. No segundo ano do curso já estava atuando de forma esporádica, como professora substituta na Rede Estadual de Educação em todos os níveis de ensino da Educação Básica.

Este fato foi determinante no momento de passar pelo processo de Estágio Curricular Obrigatório do Curso, pois, o Regulamento de Estágio do Curso⁷, assegurava-nos a prerrogativa de optar entre algumas possibilidades ou modalidades de exercício da Prática de Ensino – mesmo tendo tido apenas um mínimo de horas de experiência e de conhecimento da realidade escolar. Dentre estas possibilidades, estavam: curso de capacitação para professores de Arte, oficinas em museus ou casas de culturas, ou ainda atividades com alunos em aulas regulares.

⁷ Segundo o Regulamento do Curso de Educação Artística, Resolução CONSEPE/CONSUNI n. 030, de 1999, a prática de ensino deverá ser desenvolvida em grupo, com um número de quatro integrantes, e, caso todos tenham tido experiências anteriores na Educação Básica, poderão optar por outra modalidade que não apenas a atividade em sala de aula. Em função disto, descrevo o processo na primeira pessoa do plural.

Como a discussão em torno do currículo para a área ainda era incipiente, optamos por organizar um curso de Formação Complementar para professores de Arte, na perspectiva de desencadearmos um processo de construção de um currículo norteador que contemplasse conteúdos e metodologias do Ensino da Arte na Educação Básica para a região da Serra Catarinense. Iniciamos um movimento de reflexão sobre a função da Arte na escola e nossas práticas pedagógicas. Porém, como foi um curso de curta duração (30 horas), realizado no espaço da própria universidade, por mais alto que tenha sido o nível da discussão, não houve a etapa de reconhecimento das especificidades da escola. Não tivemos momentos de observação, diagnóstico, análise e avaliação do contexto escolar para a elaboração do projeto de estágio.

Concluindo o curso de graduação, imediatamente assumimos a vaga de professor através de “Concurso Público⁸” para professores da Rede pública estadual de educação na disciplina de Arte. Destacamos que o estudo da realidade do cotidiano escolar passou longe de nossa formação docente, portanto o choque inicial foi inevitável. As inseguranças frente às situações desconhecidas, o trabalho quase solitário, até então não experienciado nem no âmbito da universidade, muito menos por ocasião da realização da Prática de Ensino, transformaram o exercício profissional em período de grande angústia e desacomodação. Foram momentos de descobertas, tanto em aspectos positivos quanto negativos. Ainda havia problemas no reconhecimento do ser/sentir-se/estar professora (NÓVOA, 1992) e reconhecer a escola como espaço sociocultural da formação continuada.

Após assumir a disciplina de Arte na Educação Básica, no ano de 2004, o próximo desafio foi à docência universitária. Não há cursos de formação docente para atuar na educação superior, então como se constituir professor para trabalhar em um curso de formação de professores? As experiências até então vivenciadas na minha formação e posteriormente na Educação Básica, foram fundamentais para subsidiar nossa prática pedagógica que articulasse a “formação” e a “atuação” dos alunos do Curso em que trabalhamos. “Como atividade especializada, a docência tem seu âmbito determinado de conhecimentos. Ela requer uma preparação específica para o exercício, como qualquer outro tipo de atividade profissional” (ZABALZA, 2004, p. 108). Com a inserção na docência superior, veio a aproximação com os projetos de pesquisa e de extensão e esta prerrogativa

⁸ Este concurso foi prestado ainda enquanto aluno no ano de 2001 – Edital 003/2001 da Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Santa Catarina. Posse em 13 de fevereiro de 2004.

oportunizou-nos também a condição de exercer a função de orientadora de um grupo de estagiárias do curso.

No exercício da profissão docente, várias foram as situações que se constituíram como desafios (BROILO, 2004 *apud* PEDROSO, 2007). De integrante do colegiado, passamos a exercer a função de coordenadora do curso, na época denominado de Arte-Educação, entre os anos de 2006 e 2008. Esta função nos permitiu aprofundar a análise do processo de formação de professores da UNIPLAC, justamente porque foi neste período que foi implantada a Política Institucional para Licenciaturas (Parecer CONSEPE/CONSUNI n. 2475/2006). A experiência de coordenação do curso também proporcionou um olhar mais sistemático sobre o processo do ECO, pois pretendíamos fazer desta etapa da formação dos alunos um processo significativo e contextualizado, aproximando universidade e as unidades escolares.

Este período (2006-2008) também foi desafiador. Nos dois anos na função de coordenadora de curso, sob meu ponto de vista, o momento em que os estagiários desenvolviam o Estágio Curricular Obrigatório era o mais complexo e problemático, justamente no que tangia as relações interpessoais. Até o ano de 2008⁹, eram quatro funções de extrema importância, exercidas por quatro diferentes sujeitos, com diferentes olhares sobre o processo do ECO: o Coordenador de Curso, o Professor da Disciplina, os Orientadores e ainda o Supervisor de Estágio – que, por vezes, não dialogavam e desenvolviam suas funções de forma isolada e desarticulada. Sem mencionar o estagiário e isto apenas no âmbito da universidade, sem considerar as relações dos estagiários nos campos de atuação junto à realidade escolar.

No ano de 2009, assumimos a disciplina de ECO no curso de Arte Educação Artes Visuais e Arte-Educação Música da UNIPLAC. Este foi um momento ímpar na nossa construção profissional, pois foi possível compreender *in loco* as relações necessárias para que fosse um processo significativo, de construção de conhecimento pessoal e profissional. Destacamos também a importância de conhecer os diferentes contextos em que o estágio se desenvolve, mas principalmente destacamos os sujeitos que fazem parte desta história. Pimenta (2004, p. 67) argumenta que

⁹ Escreve-se até 2008, pelo fato de que, em 03 de dezembro daquele ano, com o processo de intervenção na universidade, foi assinado o Ato Interveniante nº 3, que em seu § 3º determina que as supervisões dos estágios curriculares e extracurriculares, monografias e trabalhos de conclusão de curso serão exercidas pelos coordenadores de cursos a eles correspondentes, consoante disposto no Regimento Geral da Universidade, art. 31, inciso I.

Na narrativa de estagiários sobre suas histórias de vida, é possível identificar pontos comuns no que se refere aos acontecimentos, aos desafios, aos obstáculos e as possibilidades de estudo, de trabalho, pois, vivem o mesmo tempo histórico, as mesmas questões pedagógicas, políticas e econômicas da categoria profissional que escolheram. Em suas histórias, estão as marcas características da sociedade em que estão inseridas.

Nesse sentido, trago este breve histórico para justificar a pertinência do tema para esta pesquisadora e na perspectiva de compreender, por meio de nossa história, a história dos alunos que procuram se construir profissionalmente com a mediação dos cursos de formação inicial. Portanto, por tratar-se de uma discussão específica sobre o ECO e a PCC nos licenciaturas da UNIPLAC, consideramos a metodologia da pesquisa como um estudo de caso – por ter um objeto de análise delimitado, bem definido e com interesse bem específico. Para Lüdke (1986, p. 17) “o interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”.

O estudo de caso “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE, 1986, p. 18). Segundo o autor, um estudo de caso tem como características fundamentais a busca por descobertas e a interpretação em contexto, e procura retratar a realidade de forma complexa e profunda. Também são características do estudo de caso utilizar uma variedade de fontes de informação, revelar experiências vicárias, permitir generalizações naturalistas, procurar representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Por tudo isso, acrescenta, os relatórios de pesquisa do estudo de caso utilizam linguagem e forma mais acessíveis do que outros.

O *locus* da pesquisa foi, portanto, os cursos de licenciatura da UNIPLAC, onde buscamos o desvelamento e a compreensão em profundidade da situação, concreta, real, específica, complexa e em efetivação (SOUZA, 2008), da inserção dos estagiários dos cursos de formação docente na realidade escolar. Dada a condição histórica mencionada no início deste texto, onde relato estar inserida há mais de dez anos neste meio, consideramos que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo, com buscas em fontes bibliográficas e documentais, pois, segundo Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE, 1986, p. 11), a pesquisa

qualitativa “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”.

O objeto deste estudo visa analisar o ECO e a PCC não apenas como atividades práticas e obrigatórias para a obtenção do título de licenciado. O ECO, com 400 horas, é componente curricular que deve ser vivenciado a partir da segunda metade do curso e a PCC, da mesma forma com 400 horas, é componente curricular que deve ser vivenciado ao longo do curso, como um espaço significativo para a articulação de teoria e prática, ambos dando ao aluno a oportunidade de refletir sobre os problemas mais imediatos e evidentes nas escolas de educação básica e em outros espaços educativos (Projeto pedagógico das Licenciaturas – Parecer 2475/2006). Diante disso, questiona-se:

- a) O que tem sido escrito e publicado, nos últimos cinco anos, nos Grupos de Trabalhos de Didática e de Formação Docente da ANPEd, sobre ECO e PCC, a partir do encaminhamento dado pelas Resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002?
- b) Como os cursos de licenciatura da UNIPLAC vêm articulando estas duas dimensões com vistas a oportunizar aprendizagens significativas, que remetam continuamente ao conhecimento da realidade na formação e na atuação na Educação Básica, caracterizadas pela aproximação entre a instituição formadora e a UE?
- c) Como os cursos de licenciatura da UNIPLAC vêm articulando as dimensões do ECO e da PCC com as demais áreas dos cursos no processo de superação da dicotomia entre teoria e prática, tanto no âmbito da formação quanto da atuação docente?
- d) Quais as implicações das políticas públicas do ensino superior para os cursos de formação de professores, principalmente a partir da publicação da LDB 9.394/96?

Estas indagações visam trazer para discussão a complexidade da prática educativa no nível histórico-social (MARX, 1983), especialmente aquela que aponta para a dialética das relações humanas no exercício do seu trabalho. Destaca-se que, embora abordando as questões de ordem teórico-metodológica e de legislação, esta discussão é para além das exigências de acesso e domínio das contribuições teóricas que fundamentam as concepções pedagógicas, das reflexões e estudos sobre dimensões da prática profissional do educador no mundo contemporâneo (CARDIERI, ROSA e TAURINO, 2008).

Na tentativa de contemplarmos as necessidades inerentes ao tema e os requisitos de uma dissertação de mestrado, este trabalho está estruturado em cinco capítulos, mais as

considerações finais e as referências utilizadas na pesquisa. Justificamos cinco capítulos por considerarmos esta introdução como Capítulo um. Para o Capítulo dois, buscamos fundamentá-lo em um apanhado geral das pesquisas e publicações na ANPED sobre o tema, nas últimas cinco edições – 29ª a 33ª – nos Grupos de Trabalhos 04, de Didática, e 08, de Formação de Professores, evidenciando as pesquisas sobre o ECO e a PCC.

Situamos o ECO e a PCC no contexto das políticas para o Ensino Superior brasileiro, considerando seus limites e possibilidades, bem como a legislação pertinente, a partir da interpretação de autores como Coggiola e Katz (1996), Moraes (2001), Dourado, Catani e Oliveira (2000, 2004), Mancebo (2004), Bianchetti (1997), Auras (1998), Pereira e Almeida (2009, 2011), Paulani (2005), Marcondes Moraes (2003), Pansardi (2010) Monlevade (2001), Saviani (2010, 2008), Batista (1994), Sguissardi (2000, 2004), Martins (2009), Zorzi (2004), Abádia da Silva (2003), Veiga e Silva (2010), Barreto e Leher (2003), Del Pino (2002), Monlevade e Abádia da Silva (2000), Otranto (2011), Fonseca (1998), Camargo e Maués (2008), Melo (1999), Cury (1997), Bittar, Oliveira e Morosini (2008), Pereira (1999), Chaves *et al.* (2008), Brzezinski (2010), Belloni (2010), Araújo (2007), Amaral (2010), Carvalho (2006), Dantas Junior (2009), Cunha (2007), além de Diretrizes, Decretos, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação – CNE e outros documentos pertinentes a assunto.

No quarto capítulo, abordaremos o ECO como instância historicamente responsável pela inserção dos alunos no cotidiano escolar e a PCC como dimensão relativamente nova, que deverá se articular ao estágio, mas sobreposição. Iniciamos contextualizando historicamente estas dimensões da prática profissional dos cursos de formação docente, tendo como base Gaspar (2005), Pimenta (2011), Lima (2001), Nóvoa (1995, 1997), Goulart (2001) Piconez (2002), Veiga (1992), Fernandes, (2008), Sant’anna (1979), Libâneo e Pimenta (1999), Veiga e Nunes (2010), Cavalcante e Carneiro (2006), Vásquez (1977), Schmidt *et al* (1999) e Freitas (2002).

Neste mesmo capítulo, abordaremos a Política Institucional para os Cursos de Licenciatura na UNIPLAC, que se fundamenta, além dos marcos regulatórios legais, em Pareceres, Resoluções e Decretos, dialogando também com Pimenta (1999), Gramsci (1985), Marx (1977), Fazenda e Piconez (1991), Anastasiou (2007), Saviani (1987), Vásquez (1977) e Pimenta e Lima (2004). A seção 4.1.2 vai discutir especificamente o ECO e a PCC no contexto dos cursos de licenciatura da UNIPLAC, para o que nos embasamos em Ferreira M.

(2002), Fernandes e Morosini (2003), Forster *et al.* (2011), Alves (2011), Gatti e Barreto (2009), Pacheco (2008), Moraes (2003), Saviani (1987b), Veiga e Silva (2010). A seção 4.2 deste capítulo fará uma breve abordagem das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação os quais estão contemplados na Política Institucional para as Licenciaturas da UNIPLAC.

Uma prática pedagógica na perspectiva da práxis será a temática do quinto capítulo, que buscamos sustentação nos autores Marx (1977), Saviani (1984, 1996), Vásquez (1977), Maria Ribeiro (2001), Zabalza (2004), Prestes (1996), Fernandes e Grillo (2001), Anastasiou (1998, 2007), Monlevade (2001), Veiga e Silva (2010), Cunha (2001, 2010), Pimenta (2011; 2002; 2004), Freitas (1996), Menezes (1996), Alves (2011), Ribeiro (2001), Pimenta, Lima (2004) e Ferreira (2010).

Além destes capítulos, também integram este trabalho as considerações finais, em que apontamos algumas constatações e também outros tantos questionamentos, que emergiram ao longo da pesquisa. Percebemos que a realidade histórica da formação de professores tem demonstrado um afastamento da realidade escolar e a isenção de crítica sobre este espaço, que deveria ser de responsabilidade pública em suas diferentes dimensões. Isto sugere uma nova postura de todos diante desta realidade, com vistas a contribuir para a transformação social por meio de uma práxis verdadeira.

2 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO NA REVISÃO DA LITERATURA

A dimensão do trabalho coletivo que fundamenta a partilha de sentimentos, realizações, dificuldades e proposições costuma trazer importantes contribuições para a formação.

Maria Isabel da Cunha

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o objeto de investigação na revisão da literatura, para situar as pesquisas que estão sendo realizadas na área da formação docente. Nesse sentido, objetivando mapear as pesquisas produzidas na área, foram analisadas as publicações de apresentação de trabalhos e pôsteres dos Grupos de Trabalho - GT 04 – Didática e do GT 08 – Formação de Professores, disponíveis no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPEd, nos cinco anos anteriores à realização desta pesquisa, de 2006 a 2010. O recorte temporal do estudo do estado da arte foi delimitado tendo em vista o ano base – 2006, para os cursos de Licenciatura adaptarem-se às Resoluções CNE/CP n. 01 e n. 02 de 2002. Foi a partir desta data que começaram a ser discutidas mais sistematicamente as implicações do aumento da carga horária do ECO e a PCC. Esta fonte justifica-se, porque a ANPEd representa a produção do conhecimento acadêmico na área da Educação, tanto em termos de credibilidade rigor científico quanto por tratar-se de um *locus* privilegiado desta modalidade de divulgação (XAVIER, 2008).

Inúmeras foram as pesquisas e publicações encontradas envolvendo a temática da “formação para o Magistério” e a “Profissão Docente”. Estes temas integram um campo de estudos que pode ser analisado a partir de diferentes relações, pela diversidade das temáticas que abrange, pelas diferentes áreas do saber com que dialoga, abordando perspectivas e dimensões de formação inicial, formação continuada, docência no ensino superior, docência na educação básica, políticas de formação docente, profissionalização, os estágios curriculares como etapa da formação nas licenciaturas, entre outros.

2.1 Trabalhos Apresentados na ANPED nos Anos de 2006 a 2010

Entre os anos de 2006 a 2010 foram apresentados no GT 04 – Didática e GT 08 – Formação de professores, da 29^a à 33^a reunião da ANPEd, 235 trabalhos. Foram 182 na

modalidade apresentação oral e 53 pôsteres. Dos trabalhos apresentados, 90 têm relação direta com a discussão da formação de professores. Destes, 73 se referem a “formação inicial” e 17 discutem a “formação continuada”.

A investigação das publicações existentes na área foi realizada na perspectiva de fazer uma análise comparativa entre o que vem sendo escrito/pesquisado sobre a formação docente, mais especificamente na dimensão dos Estágios Curriculares Obrigatórios e da PCC nos cursos de licenciaturas no Brasil, com o que vem sendo discutido e desenvolvido nos cursos de licenciatura da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.

Para melhor visualização dos dados obtidos, foram organizados quadros relacionando as modalidades de trabalhos apresentados. O Quadro 1 apresenta a relação quantitativa dos trabalhos publicados na ANPEd no GT 04 – Didática e GT 08 – Formação de Professores, nos anos de 2006 a 2010

QUADRO 1 - Síntese da produção publicada nos GTs 04 e 08 – das reuniões da ANPEd de 2006 a 2010

Quando	Onde	Modalidade de Apresentação	Número de trabalhos Apresentados	Total de trabalhos apresentados por ano nos GTs 04 e 08
29º ANPEd Ano de 2006	GT4	Oral	13	58 trabalhos
		Pôster	02	
	GT8	Oral	29	
		Pôster	14	
30º ANPEd Ano de 2007	GT4	Oral	16	60 trabalhos
		Pôster	05	
	GT8	Oral	31	
		Pôster	08	
31º ANPEd Ano de 2008	GT4	Oral	09	41 trabalhos
		Pôster	06	
	GT8	Oral	18	
		Pôster	08	
32º ANPEd Ano de 2009	GT4	Oral	12	39 trabalhos
		Pôster	01	
	GT8	Oral	21	
		Pôster	05	
33º ANPEd Ano de 2010	GT4	Oral	13	37 trabalhos
		Pôster	01	
	GT8	Oral	20	
		Pôster	03	
TOTAL DE TRABALHOS ANALISADOS				235 TRABALHOS

Fonte: <http://www.anped.org.br>

A primeira análise que é possível fazer a partir do quadro acima é o decréscimo de trabalhos apresentados nos dois GTs a partir do ano de 2008. Dos 235 trabalhos analisados, apresentados no decorrer dos cinco anos, 118 (50,5 %), foram nos anos de 2006 e 2007 e 117 (49,5%) nos três anos posteriores. Não foi efetuada uma análise na dimensão total da ANPEd para verificar se esta é uma realidade em todos os GTs, portanto esta observação fica somente no âmbito dos GTs pesquisados.

O Quadro 2 organiza a produção dos 235 trabalhos apresentados nos GTs 04 e 08 entre a 29ª e a 33ª reunião da ANPED – 2006 a 2010, identificados por área temática a partir dos títulos dos trabalhos ou foco central da pesquisa. Registramos que neste quadro constam apenas 223 trabalhos, os 12 trabalhos identificados pela relação com a temática desta pesquisa e serão analisados em quadro posterior.

QUADRO 2 – Produção por área temática

Temáticas Encontradas no Título	Número de Incidência
Formação Inicial	73
Formação Continuada	17
Docência e Ensino Superior	28
Atividade docente	27
Identidade Profissional	38
Metodologias Recursos Metodológicos	25
Níveis de Atuação ou Formação, Inserção e Atuação	19
Temas Específicos	64
Avaliação	07
Representações	26
Políticas	07
Modalidade de Oferta de Cursos	10
Pesquisa	23
Diversidade	10
<i>Locus</i> de formação	24
TOTAL DE TRABALHOS ANALISADOS	235 trabalhos

Fonte: <http://www.anped.org.br>

A relação apresentada no Quadro 2 identifica os trabalhos pelas temáticas centrais, encontradas após a leitura de todos os trabalhos apresentados no período delimitado. O objetivo desse mapeamento por temas foi buscar aproximações com nosso objeto de pesquisa.

Dos 235 trabalhos analisados, o maior número são os que se referem ao processo de formação docente, envolvendo identidade profissional, níveis de atuação, políticas de formação, práticas pedagógicas, representações, entre outras. Neste sentido, organizamos a discussão deste mapeamento em duas dimensões: a formação docente inicial, dos alunos que frequentam os cursos de graduação em Licenciatura, e a que aborda a formação de professores formadores que atuam nos cursos superiores, formadores de professores.

A formação inicial (AUTH, 2007; NOGUEIRA, BOCK, 2009) e a formação docente (MELO, 2007; CAVALCANTE, CARNEIRO, 2010; PASCHOALINO, 2010) são os termos que aparecem com maior incidência nos títulos das pesquisas apresentados nas reuniões da ANPEd. Segundo Cury (2001, *apud* SOUZA, 2007), a formação inicial para o exercício do magistério requer a conjugação de múltiplos aspectos: tempo, espaço, carga horária, currículo, projetos, teoria, prática e avaliação. Há ainda pesquisas se referem à formação inicial do professor para o exercício do magistério na Educação Básica (CAMARGO, SILVA, HARDT, 2006; GRIGOLI, 2007; LEME, 2010), mas que também discutem a constituição do professor do Ensino Superior (ABBUD, 2006; SILVA, 2008). A formação de professores discutida no contexto da Teoria Crítica, sob a ótica da razão comunicativa e a reflexividade dialética, foi discutida no trabalho de Markert (2006). A extinção do Curso Normal e a Universitarização da formação de professores da Educação Básica, sob o ponto de vista de Nunes e Monteiro (2006).

A formação continuada (INFORSAT & GALINDO, 2006; JACOBUCCI & NETO, SANTOS, TERREZZAN, 2007; GUERRA & DELBONI, 2007; COQUEMALA, 2007), seja no âmbito da Educação Básica (RANGEL, 2006; AGUIAR, CHAVES, LONGAREZI, 2008; MICHALTCHUK, 2009; LEITE *et al.*, 2010) ou do ensino superior (MACIEL, AGUIAR & BALSAN, 2009), também foi destaque nos trabalhos apresentados na ANPEd nos cinco anos observados. Camargo (2006) ressalta que as implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional são determinantes para a definição de sua concepção e de sua prática pedagógica. A formação em serviço (AZAMBUJA, 2006; GUERRA, 2008; LEITE *et al.*, 2010), também considerada como uma formação continuada, aparece nas pesquisas principalmente a partir da publicação da LDB 9.394/96.

O processo de profissionalização (FERENC, 2007), a profissionalidade (AMBROSETTI, ALMEIDA, FOSTER & FONSECA, 2007; MAHEU, 2010) da categoria, o desenvolvimento profissional (ROCHA, 2006; LOPES, 2007; FORSTER & ANTICH, 2009;

FOSTER, PALMA, 2010) e a constituição da identidade profissional (AGUIAR, 2006; FERREIRA, CALDEIRA, FERENC, 2007; OLIVEIRA, 2008; BRASILEIRO, 2008; BRAÚNA, 2009; GONÇALVES & AZEVEDO, 2010) também são temas recorrentes nas pesquisas, assim como a profissão docente (BRAÚNA, 2010). Há também uma pesquisa que de uma só vez analisa vários aspectos intitulada *Representações Sociais sobre Identidade e Trabalho Docente: A Formação Inicial em Foco* (GOMES, ZECHI, MENIN & LEITE, 2008), em que discutem Teoria das Representações Sociais (LOPES, SARAIVA, 2007), tipo de formação, ação profissional, conhecimentos, ética e compromisso profissional.

Abordam-se também as representações de docentes de cursos de licenciatura (RIBEIRO & SOARES, 2006) e as “visões sociais acerca do Magistério” (CONTI, 2006), trabalhos que discorrem sobre os estereótipos e ou arquétipos criados em torno da figura do professor e da profissão do magistério.

O início da carreira docente, sob o ponto de vista de “aprender a ensinar”, foi o objeto de estudos de Nono e Mizukami (2006), no trabalho *Processos de Formação de Professores Iniciantes*, apresentado na 29ª ANPED. As expressões aprender a ensinar e ser professor também aparecem no trabalho de Rinaldi e Reali (2006), *Formação de professores: Aprendizagem profissional de professoras-mentoras para o uso da informática na Educação*. Aprender a ensinar é tema do trabalho de Perdigão e Camargo (2006), onde entre outras questões, discutem-se estratégias para tornar as aulas expositivas mais significativas contando com a participação efetiva dos alunos. Dentre os autores que fundamentam teoricamente este trabalho, destaca-se Vigotsky (1993), por considerar que as funções psicológicas superiores (processo de aprendizagem) são apreendidas nas interações sociais. A concepção de ensino aprendizagem também é foco da pesquisa de Lopes e Cirino (2006), quando discutem a formação inicial de professores de Ciências da Natureza, por meio da análise de situações argumentativas.

O compromisso da universidade (MAIA, 2009), o ensino universitário (RIBEIRO, 2008), o ensino superior (ISAIA, BOLSAN, GIORDANI, SILVA, 2007; VIEIRA, 2008; VIANA, FELDEN, 2010; GENTIL, 2010), a educação superior (PEDROSO, 2007), os docentes e a docência universitária (FAGUNDES, BROILO & FORSTER, RIVAS & CONTE, 2008; CUNHA, ALMEIDA, PIVETTA, 2009; SILVA, CUNHA, ISAIAS, MACIEL, BOLZAN, 2010) são temas presentes em muitas das pesquisas. Martins (2006), ao pesquisar o docente no ensino superior, aborda as relações do professor na dimensão de

ensino, aprendizagem e avaliação. Porém o estudo das representações de alunos (GISI & ENS, 2008; ANDRADE, VAINSTEIN, PAULA, 2010; SARAIVA & FERENC 2010) ainda acontece em número superior ao dos professores (SARAIVA, 2007; PEREZ, 2010). Observa-se que estes estudos são desenvolvidos na perspectiva tanto dos sujeitos, quanto das instituições formadora.

Outra dimensão que está despontando como proposta constitutiva de indicações e bases legais na definição das concepções de sociedade, de educação e de homem que queremos para nortear as práticas pedagógicas, seja no âmbito da Escola ou nos cursos de formação de professores, é o Projeto Pedagógico ou também conhecido como Projeto Político Pedagógico – PPP. Dentre os trabalhos que apontam esta discussão, está a pesquisa de Silva e Sordi (2006), que propõe repensar o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia como possibilidade de uma educação emancipatória, em uma escola parte de um contexto que reflete as contradições da sociedade capitalista. Estes autores entendem a possibilidade de o curso de Pedagogia funcionar, como um local de formação docente e também como um espaço de luta pela melhoria da qualidade do ensino.

Trabalho docente (LOURENCETTI, 2006; DUARTE & AUGUSTO, 2006; SILVA, 2007; ABDALA, FERNANDES, 2009), ação pedagógica (BROILO, 2006), práticas pedagógicas, prática (SILVA, 2008, 2009) e saberes docentes (TOLEDO, 2006; BARREIROS, BROILO, JARDIM, GOMES, FAGUNDES, 2007; COSTA, 2010) também têm recebido a atenção dos pesquisadores. Os saberes docentes devem estar em estreita conexão com as condições de trabalho disponíveis na instituição, sem se esquecer dos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais eles têm que lidar. Além da preparação das aulas, correções e orientação de alunos, há exigência de que os professores publiquem artigos, livros e textos completos em eventos científicos. Portanto é necessário refletir sobre o trabalho e os saberes dos professores sem desconsiderar seu contexto. Compreender os saberes que fundamentam a prática docente, analisando o pensamento e a ação do professor em diferentes situações profissionais, foi objetivo do estudo de Abdalla (2006).

Os fundamentos da Didática (ALMEIDA, OLIVEIRA & ARNONI, 2006; VEIGA *et al.*, 2008) e sua perspectiva intercultural (LEITE, 2006), como espaço de múltiplas narrativas a partir do diálogo, foi tema de estudos. Assim como o de Silva (2006), que pesquisou sobre a importância da Didática na formação dos professores, como alternativa para mobilizar o aluno a construir e reconstruir seus conhecimentos. Discute-se, também, a ressignificação da

Didática (SILVA, 2007; FERNANDES, 2008) e sua relação com o currículo conforme apresentada pelos autores Sicca e Gonçalves (2006), que discutem o trabalho interdisciplinar através de projetos. Castanho e Faria, (2008), pesquisam e contextualizam historicamente a “Didática” nos curso de formação de professores.

Alguns trabalhos apontam a atividade de pesquisa como metodologia nas práticas formativas (VEIGA, 2006), a pesquisa com professores da Educação Básica (OLIVEIRA, 2006) e que discute a relação professor-aluno, (SCHMIDT, GARCIA, 2006). Villani, Sudan e Freitas (2006) apresentam as possibilidades da pesquisa e da prática reflexiva no caso da Professora Flora, uma professora de Biologia do Curso Supletivo, que demonstrou o desenvolvimento da pesquisa e da docência como objetivos inerentes a sua prática pedagógica. Fontana (2007, p. 35) discute a pesquisa como princípio - base do processo de ensino aprendizagem em que se propõe a conscientização de si e do meio pelos processos de ação-reflexão-ação. Andrade (2007) apresenta uma pesquisa sobre formação de professores, onde faz uma comparação entre os anos 1990 e 2000, principalmente sobre os temas e subtemas dos estudos.

A história oral de vida e as narrativas dos professores também foram estudadas. Lodi e Castanho (2006) justificam que registrar história oral de vida de professores consiste numa busca de produções científicas com análises nas quais os protagonistas/sujeitos das histórias expressem diferentes sentidos a suas experiências, revelando como suas produções e práticas profissionais estão diretamente ligadas ao modo de cada um ser, viver e ver o mundo. Falar sobre sua própria história também foi foco da pesquisa de Araujo, Perez e Tavares (2006), cujo eixo temático foi *oficinas de memória*.

Muitas das pesquisas encontradas nesta investigação são bem pontuais, direcionadas a cursos em específico como é o caso de Pedagogia (SORDI, MORETO, SZYMANSKI, 2006; GILBERT, FONTANA, 2007; CRUZ, GISI, 2008; PIERRO, FONTOURA, 2009; ROSA, SARAIVA & FERENC, GONÇALVES, AZEVEDO, TELES & COUTINHO, GENTIL, BRAÚNA, 2010), também denominados de cursos de formação de professores das séries iniciais (CAMARGO, 2006). E ainda Educação Infantil (DIEB, RANGEL, 2006; AMBROSSETTI, SILVA, 2007; PEREIRA, 2008; CÓCO, 2009), Ciências (LOPES e CIRINO, 2006; JACOBUCCI & NETO, 2007, BARBOSA & ANDRADE, 2010), Educação Física (GARIGLIO, 2007; PRUDENTE & MENDES, 2010), Física (SILVA, 2006; MELO, 2007) Química (MELO, 2007), Matemática (SILVA, 2006; MELO, 2007; SILVA, VIANA,

2010), História (CASTANHO, 2008; TOLEDO, 2009, 2010) e Artes Visuais (ZORDAN, 2008; COSTA, 2010). Contemplam-se ainda a Educação Musical (LOBATO, 2007) e a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas de Educação Básica, após a publicação da Lei 10.639 (OLIVEIRA, LEITE, XAVIER, SILVA & JANOÁRIO, ARAÚJO *et al.*, 2007; MARIANO, 2009).

Um trabalho discute *A escola como microuniversidade: a experiência dos professores generalistas integrais na educação secundária básica em Cuba* (CALDAS, 2007), outro aborda *A formação de professores de História e a Educação Básica no meio rural* (SILVA JUNIOR & FONSECA, 2007). A Educação Especial foi contemplada em um trabalho, apresentado por Braga (2009). O Movimento dos Sem Terra – MST e a Escola também foi discutido, por Santos e Mazzilli (2007), no trabalho intitulado *A formação de educadores sem terra: um estudo de caso*, que trabalha na perspectiva da educação para a transformação social. A experiência vivida por professores índios, em escolas Guarani e Kaiowá, foi apresentada por Nascimento, Aguilera e Brand (2009).

Experiências de docentes em curso de Bacharelado foram citadas apenas nos trabalhos de Igari (2006), trazendo experiências do curso de Administração, e Silva (2006), sobre o curso de Hotelaria. A prática da supervisão educacional num determinado município do Acre, repensada sob a luz da Filosofia (ALBUQUERQUE, 2007), discute os encaminhamentos educativos. Fernandes (2009) aponta algumas inquietações e possibilidades no trabalho docente na graduação do curso de Direito da UNIPLAC/Lages-SC. E, por fim, *A Descoberta da docência por engenheiros-professores e suas representações* foi apresentado por Laudares (2010).

Outro aspecto encontrado no contexto destas pesquisas são as legislações que determinam as normas a serem atendidas na formação docente em âmbito da educação superior e educação básica, apontando inclusive as implicações de determinadas orientações legais. Em 60 trabalhos foram encontradas menções a ao menos uma legislação pertinente ao assunto. Destaque para as alterações significativas ocorridas nos cursos de Licenciatura a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena: norma que foi

instituída pela Resolução CNE/CP n. 01¹⁰, de 18 de fevereiro de 2002. Em seguida foi publicada a Resolução CNE/CP n. 02, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a carga horária dos cursos desta modalidade.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (BAVARESCO, 2008) e os Programas Especiais de Formação Superior de Professores em Serviço no Brasil (BELLO, 2009) e as Políticas de valorização do Magistério Público Municipal na Bahia (ALMEIDA, CUNHA & ARAÚJO, 2009) também são citados nas pesquisas. As políticas públicas e os programas governamentais também aparecem nos trabalhos pesquisados, como é o caso do já citado do PROFA (ALBUQUERQUE, 2007; RABELO & FARIAS, 2010).

A docência na Educação Profissional (COELHO, 2006) e os desafios de suas práticas pedagógicas, assim como Educação Profissional (NEGRINI & CRUZ, 2008), foram abordados em poucos trabalhos. Os recursos tecnológicos também são analisados como recursos didáticos e como políticas públicas para a utilização das TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação, Correia, Bonifácio e Nunes (2007) fazem uma discussão sobre a necessidade de capacitar o professor, principalmente sobre o conceito de desterritorialização. Este trabalho também menciona o ProInfo – Programa Nacional de Informática na Educação (SILVA, 2007). Aborda-se também uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC (CARVALHO, 2006; SANTOS 2009; LOPES, FÜRKOTTER, 2010) e a modalidade de oferta de ensino à distância também tem sido discutido (FRREIRA & ASSUNÇÃO, 2009). Ainda há o trabalho de Araujo (2006), *Entre o quadro-negro e a lousa virtual: permanência e experiências*, que discute os recursos tecnológicos e a supremacia do quadro-negro diante deles, abordando a inserção ainda tímida da tecnologia nos espaços escolares. O papel do tutor em cursos de formação inicial na modalidade à distância (SILVA, MORETO, SOARES, OLIVEIRA, 2006) foi o assunto que mais abordado dentre os trabalhos sobre a EaD, A formação de professoras-mentoras foi objeto de estudos de Rinaldi e Reali (2006). Destacamos que a abordagem foi apenas em relação ao gênero feminino. Segundo as autoras, no Brasil ainda é desconhecido o Programa de Mentoria *On-line*, diferentemente de outros países como principalmente Estados Unidos da América, Espanha, Canadá e Inglaterra.

¹⁰ Esta Resolução foi alterada pela Resolução CNE\CP n. 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no artigo 15, para a adaptação dos cursos de formação de professores para a Educação Básica que se encontravam em funcionamento para além de dois anos. Posteriormente foi alterada novamente pela Resolução CNE\CP n. 01, de 17 de novembro de 2005, que acrescentou um parágrafo ao mesmo artigo.

O trabalho apresentado por Gustsack e Arriada (2006) tem como foco, dentro da EaD, as comunidades virtuais de aprendizagem, agregações que emergem na internet a partir de objetivos comuns. *Cursos de Pedagogia à Distância: uma nova realidade educacional?* De Lemos Gilberto (2007), discute a proliferação de cursos nesta modalidade a partir, principalmente, da publicação do Decreto n. 5.800, de 08 de julho de 2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta no Brasil – UAB.

Pensar o mundo pós-moderno, e dentro dele a escola pública, numa perspectiva multicultural fez com que Xavier (2007) abordasse as concepções e as condições de culturas em conflito. Já as relações étnico-raciais em Educação e a Lei 10.639 foram abordadas no trabalho de Oliveira (2007), assim como outros trabalhos abordaram a formação docente e o multiculturalismo (SILVA & JANOARIO, 2007; ARAÚJO *et al.*, 2007; MARIANO, 2009),

As disciplinas escolares aparecem em alguns trabalhos. Gariglio (2007) discute a disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental e como ela se engendra no modelo tradicional de sala de aula. Outro trabalho, de Toledo (2007), discute a disciplina e a indisciplina como parte constituinte da cultura escolar. A sala de aula aparece também no trabalho de Earp (2007) - *Centro e Periferia: um estudo sobre a sala de aula*, em que se discutiu a possibilidade de este espaço (sala de aula) ser um *locus* reprodutor das desigualdades sociais. O livro didático (FRANCO, 2010) apareceu em uma das pesquisas analisadas.

Embora a direção e/ou gestão da escola seja uma função ocupada por um professor, um dos únicos trabalhos que trata da importância do papel do diretor na condução das questões pedagógicas é *A gestão pedagógica de escolas técnicas: um desafio para professores e diretores* (MARTINS, 2007). Uma forma de gestão participativa é apresentada por Sordi e Merlin (2007), quando discutem o rompimento dos modelos estratificado e excludente de sala de aula, propondo o conceito de espaço. A supervisão educacional também foi tema de pesquisa: Faria (2007) discute esta função sob a perspectiva da Filosofia da Educação, numa concepção histórico-crítica e crítico - dialética em Saviani.

A necessidade de formar professores autônomos e atuantes nas soluções dos problemas do cotidiano escolar foi discutida por Sarti e Bueno (2006). O confronto do discurso dos docentes com as práticas foi objeto da pesquisa de Cunha (2007), onde se discute o Ensino Fundamental dividido em ciclos.

A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1929) é abordada no trabalho de Carvalho e Carvalho (2006), onde os autores propõem que esta teoria oferece elementos novos, que podem oportunizar condições para a compreensão da necessidade de interação entre universidade e escola pública.

A avaliação institucional, segundo os autores (PAVAN, FERNANDES, 2006), compreende inicialmente entender o trabalho da Comissão Interna de Avaliação Institucional – CPAI, considerando que pode ser um processo em que o avaliador e o avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa, podendo-se nesta prática encontrar o que chamamos de avaliação emancipatória. Também se estudou a relação entre avaliação e registros escolares (REZENDE, 2007). E a avaliação na Educação Superior (INEZ, 2007), discutindo as necessidades de contemplar as instâncias reguladoras internas, como as Comissões Próprias de Avaliações - CPA, e os órgãos reguladores externos, como SINAES. A avaliação enquanto prática pedagógica em uma IES (PAREDES & MACHADO, 2007) procura abordar este que é um tema bastante polêmico e passível de constrangimentos, tanto para quem avalia quanto para quem é avaliado.

Em linhas gerais apresentamos as pesquisas publicadas nas reuniões da ANPEd entre os anos de 2006 a 2010 – 29ª a 33ª, respectivamente – onde foram discutidos os mais variados aspectos educacionais que comungam com o perfil do GT 04, de Didática, e do GT 08, de Formação Docente. No texto que segue, versaremos sobre os textos, num total de 12, que têm uma relação direta com o nosso objeto de pesquisa – ECO e a PCC, encontrados nestes mesmos GTs.

2.2 Aproximações ou Distanciamentos das Pesquisas Realizadas na ANPEd com esta Pesquisa

Conforme já registramos, dos 235 trabalhos apresentados na ANPEd entre os anos de 2006 a 2010 que analisamos, apenas 12 fazem referência às duas dimensões que são objeto desta pesquisa: 10 trabalhos abordam o ECO ou Prática de Ensino (SZYMANSKI, 2006; ENS, 2006; SOARES, 2007; ZORDAN, 2008; SOARES JÚNIOR, 2008; LIMA, FERNANDES & GONÇALVES, 2008; PIERRO & FOUNTOURA, 2009; GENTIL,

SROCZYNSKI, 2009; WINCH, 2009; ROSA, 2010), e dois analisam o ECO e a PCC (FERNANDES & GONÇALVES, 2008; PRUDENTE & MENDES, 2010).

Destes doze, seis trazem a dimensão do estágio explícita no título (SOARES, 2007; FERNANDES & SILVEIRA, 2007; ZORDAN, 2008; SOARES JÚNIOR, 2008; LIMA, FERNANDES & GONÇALVES, 2008; PIERRO & FOUNTOURA, 2009). E, dentre estes últimos, quatro discutem o ECO como dimensão da formação docente que oportuniza a articulação entre teoria e prática; um analisa a atividade de orientação e a visão dos orientadores de estágio sobre como acontece esta construção do professor orientador (WINCH, 2009); e um analisa o uso de recursos tecnológicos para a troca de experiências e socialização das atividades vivenciadas por ocasião do estágio (SOARES, 2007).

Dos seis restantes, um aborda o aspecto da inserção do aluno no futuro campo de atuação sob a denominação de Prática de Ensino (SOARES JÚNIOR, 2008). Há dois que discutem o currículo dos cursos de formação docente como meio de superação da dicotomia entre teoria e prática, na perspectiva de propor uma formação capaz de oportunizar ao discente/docente condições de se construir pedagógica e politicamente – são eles: Gentil e Sroczyński (2009), que analisam a construção do currículo para os cursos de Pedagogia a partir da promulgação de suas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP n. 01/2006); e Prudente e Mendes (2010), que pesquisam a implicação das Resoluções CNE/CP n. 01 e 02 de 2002 nos currículos dos cursos de Educação Física. E dois discutem a pesquisa no processo de formação inicial (ENS, 2006; ROSA, 2010). Finalmente, há uma pesquisa que analisa a contribuição do curso na formação inicial aos egressos da área de Pedagogia (SZYMANSKI, 2006).

Com relação aos cursos que aparecem como foco de pesquisa, o que mais tem tido projeção é o curso de Pedagogia, mencionado em seis trabalhos. Ademais, dois discutem o curso de Educação Física – inclusive um deles aborda a reorganização curricular a partir da Resolução 02/2002; um traz uma pesquisa de ECO em Artes Visuais; um discute a utilização de recursos tecnológicos como instrumento para minimizar a o isolamento dos estagiários de uma forma geral. Registra-se um trabalho que discute a orientação e o papel dos orientadores o qual se refere a todos os cursos de licenciatura da instituição pesquisada; e um que discute numa pesquisa interinstitucional a relação universidade/escola e os desafios do ECO, tendo como amparo legal para a discussão a Resolução 02/2002. Para representar o que acabamos de discorrer, o quadro 3 apresenta uma síntese dos trabalhos mencionados.

QUADRO 3 - Trabalhos do GT 04 – Didática e GT 08 – Formação Docente e ECO e a PCC.

Autor	Ano	Título	Inst.	Objeto	Metodologia	Categorias	Mod. Apres.
-Maria Lidia Sica Szymanski	2006	A contribuição de um curso de Pedagogia para a formação e inserção do pedagogo na escola	UNICAMP Sem Financiamento	Quais os principais problemas dos alunos do Curso de Pedagogia quando se inserem no campo de atuação profissional, a partir de 1997?	-Pesquisa de campo com coleta de dados através de entrevistas	-Relação teoria e prática -Atuação profissional -Formação profissional -ECO	GT.08 TO
-Romilda Teodora Ens	2006	O Significado da pesquisa segundo professores formadores	PUCPR PUCSP Sem Financiamento	Que tipo de pesquisa é realizada neste curso? a importância da pesquisa na intervenção do eco? O fazem os professores e alunos com os dados destas pesquisas no momento da intervenção do eco?	- pesquisa de campo - análise documental	-Práticas pedagógicas -Articulação entre ensino e pesquisa - Dicotomia teoria e prática - Currículo interdisciplinar	GT.08 Pôster
-Cleoni Maria Barbosa Fernandes -- Denise Nascimento Silveira	2007	Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura	UNISINOS Financiamento - CNPq	Que relação está sendo estabelecida entre teoria e prática? Entre forma e conteúdo? Como trabalhar a formação pedagógica com as especificidades de cada curso de licenciatura? Para quem e para que formamos professores? De que formações falamos? Estamos mudando a lógica que presidia a organização curricular na formação de professores? Qual a compreensão de eco que habita o projeto de curso e a concepção dos professores de didática?	- pesquisa de campo com coleta de dados e análise documental	-Formação de professores -ECO - Prática como Componente Curricular - PCC -Relação teoria e prática -Articulação universidade e escola	GT.04 TO
-Ademilson de Souza Soares	2007	Estágio supervisionado, Projetos Multidisciplinares e Ambientes de Rede	UNI-BH Sem Financiamento	Identificar e fortalecer experiências inovadoras na formação docente através de projetos multidisciplinares e usos regulares de ambientes de rede; conjugar as dimensões presencial e virtual na formação dos professores; valorizar o eco, por meio da criação de uma rede virtual de trocas de experiências.	- utilização de ambientes de redes	-Formação de professores -Qualificação de professores - ECO -Síntese dialética entre teoria e prática -Superação da endogenia	GT.04 POSTER
-Paola Basso Menna Barreto. G. Zordan	2008	Estágios em Artes: Criações de Projetos	UFRGS Sem Financiamento	Organizar uma cartografia didática – mapeamento, fundamentar teoricamente o ofício de ensinar e a concepção da disciplina	- Relato de experiência sobre uma Pesquisa cartográfica, rizomática, pop-filosófica	-Formação de professores -Cartografia didática -projetos -Experimentações didáticas e artísticas -ECO como atividade de pesquisa	GT.04 TO

-Rita de Cássia Pereira Lima -Maria da Silveira Fernandes -Marlene Carvalho Gonçalves	2008	Representações sociais de alunas de Pedagogia sobre o trabalho docente: estágio e experiências	UNESA CUML CUML Sem Financiamento	Investigar as representações sociais das alunas de Pedagogia construídas sobre o trabalho docente durante o 2º ano do curso. Compreender como se objetivam as representações e onde elas se ancoram pode ser profícuo para o campo de estudos sobre saberes docentes.	- abordagem psicossocial - Análise de enunciação	- Formação docente -Trabalho docente -Representações sociais - Prática profissional -Saberes docentes -Identidade profissional - ECO	GT.04 TO
-Néri Emilio Soares Junior	2008	Educação Física e a prática de ensino: possibilidades de uma relação que supere a dicotomia entre a teoria e a prática	UFG Sem Financiamento	Discutir os espaços de formação de professores na orientados pela racionalidade técnica que utilizam o espaço escolar e os profissionais que lá estão unicamente como objetos de pesquisa.	-Relato de experiência	- Formação de professores - Racionalidade técnica -ECO Prática pedagógica -Relação teoria e prática -Didática	GT 04 Pôster
-Heloisa Salles Gentil -Claudete Inês Sroczynski	2009	Teoria e prática? tensões e inquietações entre o currículo prescrito e o currículo modelado	UNEMAT UNEMAT UFRGS Financiado pelas Instituições	Investigar as concepções sobre currículo entre os professores do curso de Pedagogia	-Pesquisa de campo com coleta de dados através de entrevista; -Análise documental -Observação participante	-Currículo -Prática docente -Professor universitário - Relação teoria e prática -Profissão professor	GT 08 TO
-Gianine Maria de Souza Pierro -Helena Amaral de Fontoura	2009	Estágio supervisionado no curso de pedagogia na perspectiva de ação de interação social	Fiocruz e UERJ UERJ Sem Financiamento	Refletir sobre uma política de formação docente referenciada na relação teoria e prática, tendo como eixos a construção da cidadania, a cultura e os saberes quanto aos processos de aprendizagem na sociedade e os espaços educadores que nela se produzem	-Pesquisa etnográfica	-Formação docente; Teoria complexidade -Paradigma emergente -ECO -Relação teoria prática teoria -Espaços educativos -Educação não formal -Conceitos estruturantes	GT 08 TO
-Paula Gaida Winch	2009	Orientadores de estágio curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação	UFMS Financiamento -CNPq	Identificar aspectos auxiliares na aprendizagem e desenvolvimento da atividade de orientação do estagiário e na identificação profissional dos orientadores com essa atividade	Pesquisa através de questionário com perguntas estruturadas	-ECO -Relação teoria e prática - Formador de professor no Ensino Superior - Orientação -Saberes profissionais	GT 08 TO

-Sanny Silvia da Rosa	2010	O sentido da pesquisa como dimensão didática da formação de professores: políticas e práticas do curso de Pedagogia.	UNISANTOS Sem Financiamento	Discutir a importância ou não de incluir no currículo a prática de pesquisa para formar professores	Grupo focal	- Práticas investigativas -Professor pesquisador -Articulação teoria e prática - ECO	GT 04 TO
-Paola Luzia Gomes Prudente -Claudio Lucio Mendes	2010	O currículo de formação dos cursos de Educação Física: novas rupturas ou antigas continuidades?	UIT e FUMEC UFOP Sem Financiamento	Após a promulgação das Resoluções do CNE 01 e 02/2002 e as DCN do Curso de Educação Física n. 07/2004, como e porque algumas formas de verdade vêm prevalecendo e historicamente estão sendo desafiadas? Até que ponto a distinção entre licenciatura e bacharelado é válida para o campo da Educação Física.	Pesquisa bibliográfica Análise documental Entrevistas semi - estruturadas	- Crticulação teoria e prática - ECO - Prática como Componente Curricular - PCC -Currículo de formação	GT 08 TO

Fonte: <http://www.anped.org.br>

Observando o quadro, encontramos na 29^a ANPEd (2006) 2 trabalhos apresentados no GT 08 - *A contribuição de um curso de Pedagogia para a Formação e Inserção do Pedagogo na Escola*, de Szymanski, em que a autora faz referência à Prática de Ensino, citando-a apenas como componente curricular do curso, sem aprofundar a discussão; e o trabalho apresentado por Ens (2006) - *O Significado da Pesquisa segundo Professores Formadores*, que aborda a articulação entre a teoria e a prática a partir de uma disciplina denominada de “Pesquisa e Prática Pedagógica”, que, articulada à prática profissional, oportunizou mudanças no foco dos estagiários, ao aproximá-los desde o primeiro semestre a seu campo de atuação profissional.

No GT 04 da 30^a ANPEd (2007), encontramos 2 trabalhos. Um na modalidade de apresentação oral e outro como pôster. O primeiro, apresentado por Fernandes e Silveira, aponta para uma discussão bem próxima de nosso objeto de pesquisa, pois as autoras também fazem, mesmo que de forma breve, uma referência ao que consta na Resolução CNE/CP n. 02, sobre as 400 horas da PCC. O segundo, de Soares, discorre sobre a necessidade e a importância de se criarem redes virtuais de trocas de experiências em todo território nacional, no sentido de estimular a pesquisa em torno da fragilidade da formação docente inicial.

Dos trabalhos apresentados na 31^a ANPEd (2008), um cujo título é *Estágios em Artes: Criações de Projetos*, discutido por Zordan, discute a possibilidade do ECO como atividade de pesquisa e não apenas de prática escolar. Outro, intitulado *Representações Sociais de Alunas de Pedagogia sobre o Trabalho Docente: Estágio e Experiências*, apresentado por Lima, Fernandes e Gonçalves. As autoras discutem a relação entre teoria e prática, as experiências proporcionadas pelo ECO, as representações sociais das alunas sobre o trabalho docente e ainda o impacto da prática pedagógica na superação das dificuldades encontradas.

Na modalidade Pôster do GT 04 foi encontrado um trabalho de Soares Junior, *Educação Física e a Prática de Ensino: possibilidades de uma relação que supere a dicotomia entre a teoria e a prática*, em que o autor apresenta um relato de experiência das disciplinas de Didática e Prática de Ensino, na qual analisou a escola como espaço pedagógico que possui saberes próprios às vezes negligenciados pelos cursos de formação de professores.

Na pesquisa realizada junto aos trabalhos apresentados na 32^a ANPEd (2009), encontramos no GT 08, o trabalho *Teoria e Prática? Tensões e Inquietações entre o Currículo Prescrito e o Currículo Modelado*, apresentado por Gentil e Sroczyński, o qual

discute o papel do professor universitário na constituição dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e a necessidade de se pensar numa prática interdisciplinar.

Ainda neste GT, encontramos o trabalho apresentado por Pierro e Fontoura, com título *Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia na Perspectiva de Ação de Interação Social*. As autoras fundamentam as discussões na Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2001, 2002) e no Paradigma Emergente de Boaventura Souza Santos (1987). O estágio é trabalhado como a etapa que estabelece a relação entre teoria e prática, tendo como eixos a construção da cidadania, da cultura e dos saberes nos processos de aprendizagem em espaços de educação não formal. A pesquisa *Orientadores de Estágio Curricular: Aspectos Relativos à Aprendizagem e à Identificação com a Atividade de Orientação*, apresentada por Winch, destaca a importância do Estágio como etapa da constituição da identidade do professor, na qual o licenciado estabelece identificação com a futura profissão.

Na edição número 33 da ANPEd (2010), foram encontrados dois trabalhos na modalidade de apresentação oral. O primeiro no GT 04, de Rosa – intitulado *O sentido da pesquisa como dimensão didática da formação de professores: políticas e práticas do curso de Pedagogia*, a autora discorre sobre as possibilidades de intensificar a pesquisa em cursos de graduação, principalmente por ocasião do ECO e do Trabalho de Curso, na perspectiva de articulação entre teoria e prática. O segundo trabalho - *O currículo de formação dos cursos de Educação Física: novas rupturas ou antigas continuidades?*, De Prudente e Mendes, discute as Resoluções CNE/CP n. 01 e 02, de 2002, principalmente com relação à carga horária do ECO e da PCC, citando inclusive o artigo 12 (Resoluções CNE/CP n.02, de 2002), o qual em seu parágrafo primeiro orienta que a PCC não poderá ficar isolada, ou mesmo reduzida ao estágio, deixando-a desarticulada do restante do curso (BRASIL, 2002).

2.3 ECO e a PCC: o que Está Sendo Apresentado na ANPEd

Considerando o exposto, é este o contexto em que esta pesquisa está inserida, com vistas a problematizar a PCC e o ECO nos cursos de licenciatura. Em síntese, na revisão da literatura identificamos um conjunto de 12 pesquisas que direcionaram a investigação destas duas dimensões. Neste segundo capítulo, apresentamos a revisão de literatura a partir das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos de edição das reuniões da ANPEd. No final

deste capítulo, apontamos algumas aproximações das pesquisas analisadas com a investigação que realizamos para compor a justificativa sobre a importância de maiores análises sobre o tema desta dissertação, considerando que as Resoluções CNE/CP n. 01 e 02 de 2002 alteraram de forma significativa os cursos de formação docente no Brasil, principalmente em relação ao ao ECO e a inserção de mais 400 horas de PCC na estrutura curricular dos cursos de formação inicial. Segundo o documento citado, estas duas dimensões no âmbito da formação docente têm caráter profissionalizante, porém uma não deve exercer a função da outra e sim complementarem-se entre si, contribuindo para a constituição da identidade profissional ao longo do curso e não apenas em sua terminalidade.

Neste sentido, optamos por adotar como marco inicial da análise o ano de 2006, numa abordagem crescente, por ser este ano a data limite para a reestruturação dos cursos de licenciatura, adequando-os as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Básica – Resolução CNE/CP n. 01 de 2002 e a Resolução CNE/CP n. 02 de 2002. Segundo as Resoluções CNE/CP 02 e 04 de 2004, a partir daquele ano, nenhum curso de formação de licenciatura poderia ser oferecido sem o atendimento ao que preconizam os dois documentos. Portanto entendemos que a partir de 2006 é que se iniciaram os desdobramentos da obrigatoriedade.

No ano de 2006 foram apenas dois trabalhos apresentados no GT 8 – Formação de Professores, e ambos discutiram apenas a dimensão do ECO. *A construção do Curso de Pedagogia para a formação e inserção do Pedagogo na Escola*, apresentado por Szymanski e *O significado da pesquisa segundo professores formadores* apresentado por Ens. O trabalho na modalidade oral de Szymansky (2006) discutiu uma pesquisa realizada com egressos de um curso de Pedagogia, avaliando seu grau de satisfação com o curso, na perspectiva de mapear quais os limites encontrados na atuação docente e qual a contribuição do curso para a formação profissional, principalmente no que tange a associação entre os conhecimentos produzidos na Academia e o exercício da profissão, ou seja, a relação entre teoria e prática.

A pesquisa se restringiu aos egressos, considerando a escola como *locus* da consolidação profissional. Os professores com tempo de profissão maior que o tempo de formação inicial avaliaram melhor seus cursos de licenciatura do que os alunos que iniciaram a docência depois do início de sua formação ou que não atuavam em outras áreas além da docência. Na pesquisa, segundo a autora, houve reclamação dos alunos com o excesso de

teorização dos cursos em detrimento de uma articulação com o campo de atuação profissional – a educação básica. Ao final da pesquisa Szymanski, constatou que:

O nível de satisfação dos alunos em relação ao curso é bastante alto, sendo que a menor avaliação recebida foi regular. Entre as dificuldades apontadas pelos alunos para a inserção no mercado de trabalho, a mais citada refere-se ao fato de que, embora o curso habilite para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental e Educação Infantil, deixa a desejar quanto ao preparo para o fazer pedagógico. Assim, na forma como está organizado, o curso como um todo é visto de uma maneira mais positiva pelos alunos que atuam como docentes do que pelos alunos que não atuam (SZYMANSKI, 2007, p. 7).

Observando que os egressos que já atuavam na docência antes de frequentar a graduação avaliaram melhor o curso em relação aos alunos que não atuavam como docentes, é possível fazer algumas ponderações: talvez quatro anos não sejam suficientes para formar-se professor, é possível que o exercício diário da docência oportunize uma formação constante; a formação acadêmica, por si só, não dá conta de formar o professor, dada a complexidade da Educação em todos os níveis; a articulação das Instituições de Ensino Superior com as Unidades Escolares pode oportunizar a inserção do aluno na realidade profissional. Além disso, emergem questões: Qual o papel do ECO nesta aproximação do graduando com o cotidiano escolar? Será que a inserção do aluno desde o início do curso poderia criar maior vínculo com o campo de atuação profissional?

O segundo trabalho é resultado da investigação sobre o significado da pesquisa para professores formadores de um curso de Pedagogia, apresentado em 2006 (29ª ANPEd), por Ens, investiga a Pesquisa da Prática Pedagógica na visão dos professores formadores do curso de Pedagogia. No Projeto Pedagógico do Curso (1999/2001), esta atividade se configura como um programa de aprendizagem que caracteriza a prática profissional, oportunizando ao aluno “desde o 1º semestre do curso estar em um projeto de pesquisa da prática, pensando a escola, refletindo sobre a escola. Mas, também pela possibilidade da relação teoria e prática presente desde o mapeamento da escola” (ENS, 2006, p. 5).

Segundo uma das professoras entrevistadas por Ens, “foi feito um diagnóstico que apontou a necessidade de um novo Curso de Pedagogia, uma nova formação para o professor que superasse a dicotomia teoria e prática e desenvolvesse uma visão crítica da formação inicial” (MARIA, 2006, p. 3). Outra entrevistada relatou que a integração dos programas de aprendizagem no curso se faz por meio da Pesquisa da Prática Pedagógica, num trabalho de

iniciação à pesquisa. Após a análise do texto, não ficou claro como aquele programa desenvolve a articulação teoria e prática, pois o que parece é que é um trabalho de pesquisa sobre a atividade docente. Inclusive há no texto depoimentos de professores que não se envolviam com a prática da pesquisa, além de um esvaziamento das discussões que permeiam a relação teoria e prática.

Muitas dúvidas emergiram na própria autora do trabalho citado, diante da ausência de linhas de pesquisa definidas a partir do perfil profissiográfico do curso, como quanto à falta de maiores informações sobre o tipo de pesquisas desenvolvidas: as investigações eram propositoras de construção de conhecimento ou simplesmente uma análise da prática escolar? Algumas destas angústias de Ens encontrarão respaldo nos capítulos 4 e 5 da nossa pesquisa.

Salientamos ainda que, considerando a data da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso – 1999/2001, a organização curricular daquele curso parece contemplar o que determina a Resolução 2/2002, em relação à PCC antes mesmo da regulamentação ser promulgada. Esta situação denota que a preocupação com a inserção dos alunos de cursos de formação docente na realidade escolar desde o início do curso vinha sendo pensada mesmo antes da publicação desta Resolução.

Por ocasião da 29ª ANPED, em 2007, foram dois os trabalhos publicados, ambos no GT 4. Um discute o ECO e o outro aborda a PCC. O primeiro foi apresentado por Soares, na modalidade pôster, intitulado *Estágio supervisionado, projetos interdisciplinares e ambientes de rede*, abordando uma discussão teórica da importância da construção da identidade do professor pela capacidade investigativa a partir da utilização dos recursos midiáticos e das redes sociais por ocasião do ECO.

O autor fundamenta em Cury (2001) a análise sobre esta etapa da formação docente, como momento prático fundante da formação do professor e pode ser visto dentro da perspectiva de síntese dialética entre prática e teoria, pois a identidade “**mesma do professor**¹¹” depende da habilidade em manter-se equilibrado e em operar a síntese entre o pensar e fazer (SOARES, 2007). Neste sentido, a interação pelos ambientes de rede pode encurtar o distanciamento das e nas discussões dos sujeitos no processo formativo que, em alguns casos, se dá de forma isolada e apenas no âmbito do ensino. Articular os processos de ensino aprendizagem com a pesquisa educacional poderá oportunizar o rompimento com a

¹¹ Grifo nosso.

formação inicial fragmentada e desconectada da realidade escolar (GATTI, 2005), criando redes de troca de experiências e comunidades virtuais a partir do desenvolvimento de projetos multidisciplinares.

A utilização dos recursos tecnológicos é discutida por Soares, ancorado em estudos de Siluk e Behar (2005), como proposta de interação e não de isolamento. No entanto, se o autor defende os ambientes de rede como espaços da formação profissional, não deixa claro como acontecerá a interação entre alunos e professores. Se há que ser mantido um equilíbrio entre o pensar e o fazer, o que se destaca neste trabalho é o processo de pesquisa para a elaboração, estudos, socialização de relatórios de estágio. Mas como será utilizado enquanto recurso pedagógico, em espaços de formação ou com alunos que não tenham livre acesso aos recursos tecnológicos? Parece ser uma discussão inserida também no contexto da autonomia do aluno e do professor formador para fazer uso destes recursos.

No segundo trabalho, apresentado por Fernandes e Silveira (2007), cujo título é a *Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura*, há uma proposição de superar a visão reducionista do estágio com relação ao momento de articulação entre a teoria e a prática. Este é um dentre os dois trabalhos que trazem a Resolução CNE/CP n. 02 de 2002, que institui a PCC desde o início do curso e o ECO a partir da metade dos cursos de licenciatura na perspectiva de levar o aluno ao campo de atuação profissional, ainda no início do curso, na perspectiva da construção da identidade profissional a partir da realidade escolar.

No entanto, as autoras trazem à discussão velhos dilemas que acompanham as políticas educacionais brasileiras. Apontam a Resolução citada como proponente de reflexões sobre o cenário das políticas públicas em que na maioria dos casos são instituídas para garantir o discurso oficial de organismos internacionais, sem que isso tenha uma implicação de fato na organização curricular dos cursos de formação docente. Alterar nomenclaturas ou carga horária de seus componentes curriculares não garante nenhuma mudança na qualidade da formação e na educação que se oferece. E alterar denominações sem alterar concepções é discurso vazio. Sendo assim, instituir mais 400 horas de PCC, na tentativa de aproximar o aluno dos cursos de licenciatura do cotidiano escolar, sem discutir os papéis das instituições envolvidas neste processo, sem compreender que tipo de educação estamos oferecendo e qual a concepção de conhecimento, de aprendizagem e de sociedade que adotamos, parece ser apenas um ato reprodutor do que é intrínseco nas ideologias

propagadas pelas políticas públicas de educação. Levar o aluno mais cedo para dentro das unidades escolares, na tentativa de dirimir o paradigma da relação teoria e prática nos cursos de formação docente, por si só, não garante melhoria na qualidade da educação.

Esse paradigma que se funda em uma única racionalidade, a cognitiva instrumental, desqualifica todas as outras formas de conhecer e de compreender o conhecimento e o mundo do trabalho, trazendo uma supervalorização da teoria sobre a prática; uma redução da ciência a uma única lógica; uma perda das visões globais e integradoras dos campos científicos. (FERNANDES, SILVEIRA, 2007, p. 3).

Esta relação entre teoria e prática tem sido objeto de discussão por tratar-se de questões historicamente construídas de que a escola é o espaço em que se aplica a teoria que se aprendeu na instituição formadora, polarizando, de um lado, o espaço de produção do conhecimento e, de outro, o espaço que recebe este conhecimento, sem que haja uma interação entre ambos. Esta visão dualista de teoria e prática, segundo as autoras, não dá conta da complexidade do mundo da vida e do trabalho e da “compreensão da instância epistêmica, onde se produzem as teorias, que são recortes de realidade desse mundo, em uma relação intermutável de tempo e de espaço e, produzida nas condições e possibilidades dos processos histórico-culturais de cada tempo e de cada espaço”. (FERNANDES, SILVEIRA, 2007, p. 4).

Contemplar as duas dimensões – teoria e prática – como indissociáveis no ato da construção do conhecimento, passa pela elaboração de uma estrutura curricular que rompa com concepções polarizadas e excludentes mantidas pela tradicional hierarquização entre conhecimentos e saberes. Este processo requer constante articulação entre o conhecimento historicamente produzido e a prática social, na perspectiva de contribuir de fato na formação de sujeitos críticos e autônomos que possam transformar a si e ao seu meio e não apenas em mais um espaço de reforço das instâncias dominantes.

O Estágio, segundo as autoras citadas acima, precisa ser pensado como uma etapa da formação docente em que se rompem as barreiras entre formação específica e formação pedagógica, e em que se aproxime a escola da universidade, para que ambas possam discutir a Educação como um ponto convergente e de responsabilidade de todos, quebrando as barreiras que isolam o estagiário, a escola e o professor que recebe os estagiários. Sendo assim, tanto o ECO quanto a PCC, precisam ser pensados para além de componentes curriculares obrigatórios da formação docente, há que se pensar nestes como momentos de discussão das

relações entre espaços educativos que resguardam suas especificidades, sob pena de se esvaziar em apenas mais uma regulamentação sem efeito.

Os próximos trabalhos a serem analisados são os publicados, por ocasião da 30ª ANPEd. Nesta edição encontramos três trabalhos cujo foco é a inserção do aluno dos cursos de formação docente no campo de atuação profissional, tendo em comum a discussão de ações que buscam a superação da dicotomia teoria e prática. Os três trabalhos revelam no título a sua área de abrangência: *Estágios em Artes: criação de projetos* (ZORDAN, 2008); *Representações sociais de alunas de Pedagogia sobre o trabalho docente: Estágio e experiência* (LIMA, FERNANDES, GONÇALVES, 2008); e *Educação Física e a Prática de Ensino: possibilidades de uma relação que supere a dicotomia entre a teoria e a prática* (SOARES JÚNIOR, 2008).

No primeiro trabalho observado, Zordan (2008) escreve sobre a pesquisa realizada por ocasião do estágio, sob a ótica da professora responsável pela disciplina de Prática de Ensino em Educação Artística¹². A autora discorre sobre o estágio como forma de legitimar profissionalmente os alunos do curso de licenciatura em Artes e, em se tratando de uma área específica, cria a figura do “*artistágio*”¹³. A pesquisa está fundamentada em Deleuze e Guatarri, a partir da obra “*Capitalismo e esquizofrenia*”¹⁴, mapeando ações em função da realidade escolar. Nesta perspectiva, o desafio é mostrar uma realidade para melhor atuar dentro dela, procurando não criar regras ou estabelecer um modo de funcionamento ideal e sim partindo do real. “Numa análise entendida como grafia disciplinar, listam-se itens capitais, de suma importância para pensar aquilo que, efetivamente, se dá no espaço pedagógico” (ZORDAN, 2008, p. 2).

Na concepção da autora, este conhecer a realidade escolar deve ser feito por meio de um mapeamento, um estudo cartográfico, do cenário escolar para pensar no planejamento da ação pedagógica. Este levantamento prévio é o que Lima (2004) chama de diagnóstico, a fase de reconhecimento da realidade escolar com vistas à organização do projeto de intervenção de estágio. Esta etapa envolve a observação de toda a organização administrativa, recursos humanos e estrutura física que interferem de forma direta nas ações operacionais e

¹² A partir da LDB 9.394 de 1996 esta nomenclatura foi alterada para “Arte”.

¹³ Grifo do autor

¹⁴ Grifo do autor

pedagógicas. Zordan justifica a necessidade da familiarização com a dinâmica de dentro e fora da sala de aula, para assegurar uma margem menor de equívocos no momento da regência de classe, a partir do apontamento não das supostas falhas, mas sim das possíveis potencialidades. Neste sentido, a autora defende a organização pedagógica de intervenção no ECO por meio de projetos que incentivem experiências de criação e o desenvolvimento da autoria de sua própria história profissional.

O segundo trabalho apresentado em 2008, no GT 04, - *As Representações sociais de alunas de Pedagogia sobre o trabalho docente: estágio e experiência* (LIMA, FERNANDES, GONÇALVES, 2008), traz a pesquisa realizada com alunas do segundo ano do curso de Pedagogia, quando de seu primeiro contato com o cotidiano da educação básica por meio da prática profissional desenvolvida no ECO, conforme determinação da Resolução CNE/CP n. 1 de 2002. O estágio neste trabalho vem como pano de fundo para uma discussão mais subjetiva com relação aos saberes das alunas, e como eles se constroem no processo de interação social e também individualmente, a partir do enfrentamento dos desafios do campo de atuação profissional, por ocasião do estágio e posteriormente com a continuidade da profissão. Esta é uma experiência socialmente construída e compartilhada.

As autoras fundamentam esta discussão com a Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (1961-1978), para analisar a construção do conhecimento do professor, levantando questões como: Quais são esses conhecimentos prévios que o aluno possui ao iniciar o contato com a profissão docente? Como se formam esses conhecimentos? São consistentes as contribuições do estágio na percepção da realidade educacional? É possível observar mudanças significativas na atividade profissional, após o processo do estágio?

Ao analisar as redações das alunas que participaram da pesquisa, três aspectos foram evidenciados: 1) na visão das alunas o estágio trouxe contribuições para a compreensão da realidade escolar e de que é possível a transformação pela educação; 2) a dicotomia entre teoria e prática ficou evidente, suscitando reflexões; 3) a importância do exercício da prática como uma dimensão política do processo de ensino aprendizagem. Além destes três indicadores, a transcrição das falas das alunas revelou que as principais representações sociais construídas por elas sobre o exercício da profissão docente “refletem o sentimento de inúmeras dificuldades, tanto no plano social quanto psicológico, mas também a necessidade de criticar a realidade profissional para que, por essa via, ocorram mudanças” (LIMA, FERNANDES, GONÇALVES, 2008, p. 15). Para estas alunas, o estágio ainda aparece como

o momento de articulação entre a teoria e prática, o pensar e o fazer, e carece de constante discussão, principalmente sobre a necessidade de que esta articulação esteja explícita na proposta pedagógica do curso.

Este trabalho traz o conceito de estágio curricular fundamentado em Borges (2003), Cunha (2003) e Pimenta (2002), tendo em comum o fato de que todos estes autores consideram-no o momento de aproximação do aluno dos cursos de licenciatura com a realidade educacional de caráter pedagógico que busca a articulação teoria e prática, mas, também político. Nesse sentido, na análise que faremos junto aos cursos de licenciatura da UNIPLAC com relação ao ECO, deveremos aprofundar esta discussão, inclusive estes conceitos.

O terceiro trabalho apresentado por Soares Júnior na ANPED de 2008, apresenta um relato de experiência da disciplina de Didática e Prática de Ensino, intitulado *Educação Física e a prática de ensino: possibilidade de uma relação que supere a dicotomia entre a teoria e a prática*. A discussão que norteia este trabalho é a desconsideração das escolas como espaços pedagógicos “pelos cursos de formação de professores orientados pela racionalidade técnica que utilizam o espaço escolar e os profissionais que lá estão unicamente como objetivos de pesquisa” (SOARES JÚNIOR, 2008, p. 1), desconsiderando seus saberes próprios.

O autor tece considerações sobre a relação entre a universidade e a escola como duas instituições com funções distintas, mas que devem articular-se para pensar a educação básica, pois normalmente a primeira é reconhecida como espaço de formação e produção do conhecimento e a segunda, a serviço da aplicação dos conhecimentos adquiridos na universidade. Segundo Soares Júnior (2008, p. 2) “essa relação pressupõe o entendimento de que a teoria e a prática, conseqüentemente o saber e o fazer pedagógicos sejam portadores de saberes, que não devem ser desprezados”.

Como este trabalho trata de um relato de experiência, o autor apresenta a sistematização das etapas realizadas na disciplina de Didática e Prática de Ensino, ministrada no quarto semestre do curso, na tentativa de superar a prática instrumental preconizada pela racionalidade técnica vigente nos cursos de formação docente. Mas o destaque do trabalho fica por conta do exercício reflexivo, ao organizar o projeto de estágio observando o contexto da escola, o perfil da turma, suas condições cognitivas e o processo avaliativo no decorrer do estágio, possibilitando rever as estratégias e os conteúdos equivocados. Com relação à metodologia, também houve a preocupação em dar um caráter lúdico e significativo, e ao

mesmo tempo crítico, a fim de oportunizar condições concretas para a construção de novos saberes em relação ao tema proposto.

O autor propõe que a dicotomia de teoria e prática deve ser superada, que a distância entre a universidade e a escola seja minimizada e que professor que recebe o estagiário seja valorizado como parte do processo. Este trabalho também sinaliza para a constatação das diferentes condições de trabalho nos diferentes sistemas de ensino e as condições de trabalho do professor que em alguns sistemas tem sido cada vez mais precária. O encurtamento da distância entre a universidade e a escola, a parceria com o professor regente nos processos avaliativos dos estagiários e o acompanhamento sistemático dos estagiários nas escolas, também são apontado pelas Diretrizes Curriculares para a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (SANTA CATARINA, 2008), inclusive determinando a certificação dos professores da Educação Básica que recebem estagiários.

Na 32^a ANPEd em 2009, a discussão sobre a articulação entre teoria e prática no momento da realização do ECO nos cursos de formação docente foi abordada em três trabalhos, um pôster e duas apresentações orais. Destes, dois abordam pesquisas relacionadas aos cursos de Pedagogia: *Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social* (PIERRO, FONTOURA); e *Teoria e prática? Tensões e inquietações entre o currículo prescrito e o currículo modelado* (GENTIL, SROCZYNSKI), que analisa a constituição dos currículos para a formação docente com base na LDB 9.394/96 e a Resolução CNE/CP n. 2 de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. No terceiro trabalho a figura do orientador de ECO é discutida por Winch (2009), sob o título *Orientadores de Estágio Curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação*.

O pôster apresentado por Pierro e Fontoura, cujo título é *Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social*, fundamenta-se na Teoria da Complexidade de Edgar Morin (1921) e na perspectiva dos paradigmas emergentes de Boaventura Souza Santos (1940), suscitando as mudanças ocorridas nos cursos de formação docente por ocasião da promulgação da LDB 9.394/96, documento este que, embora tenha avançado com relação às políticas públicas para a Educação no Brasil, traz implícita em seu discurso a ideologia neoliberal do século XXI.

As autoras articulam sua análise considerando não só a universidade e a escola como lugares da formação profissional, mas também os espaços educativos ou de educação não

formal, como os museus, são apontados como possibilidades de vivências pedagógicas por ocasião do estágio, onde a “relação teoria-prática-teoria acontece intensamente” (2009, p. 1). A educação é um processo sócio-histórico, onde, entre tantas dimensões, há um processo pedagógico, mas também político. Portanto pode acontecer em espaços alternativos. Libâneo (2003) argumenta que há constituição de espaços educativos para além da escola regular.

A função social e política da escola continua sendo a de educação geral, mediante a qual, crianças e jovens, podem dominar os conhecimentos científicos, desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, aprender a pensar, aprender a internalizar valores e atitudes, tudo em função da vida profissional, da cidadania, da vida cultural, tudo voltado para ajudar na melhoria das condições de vida e do trabalho e para a construção de uma sociedade democrática [...] mas, simultaneamente, precisam rever os processos, os métodos, as formas de educar, ensinar e aprender. Para que isso aconteça, é preciso que os professores compreendam que a escola não é mais a única agência de transmissão do saber. (LIBÂNEO, 2003, p. 24-25).

Portanto muitos são os espaços que oportunizam aprendizagem. O curso de Arte Educação¹⁵ Artes Visuais e Arte Educação Música da UNIPLAC têm vivenciado experiências semelhantes, quando, no 8º semestre, os alunos elaboram projetos de extensão que são desenvolvidos na educação não formal. Não se trata de abandonar a Educação Básica, apenas de uma oportunidade de inserção dos alunos em espaços educativos, que requerem uma postura interdisciplinar. Não há desmerecimento da escola enquanto espaço naturalizado da relação professor/aluno, mas sim ampliação da visão do graduando sobre o que são espaços educativos.

Em outra abordagem, a visão dos professores do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Mato Grosso sobre a intencionalidade dos currículos para os cursos de formação docente e como eles vêm acompanhando as tendências políticas, sociais e econômicas é apresentada por Gentil e Sroczynski (2009) em *Teoria e prática? Tensões e inquietações entre o currículo prescrito e o currículo modelado*. Neste trabalho as autoras justificam que nem sempre o processo de articulação entre teoria e prática fica explícito quando se trata da formação de professores, pois nem sempre está clara a concepção da proposta pedagógica do curso em relação ao perfil profissiográfico que ele busca contemplar.

¹⁵ O Parecer do CONSUNI/UNIPLAC de 2011 aprovou a nova nomenclatura dos cursos para Artes Visuais e Música, considerando as determinações dos Referencias do MEC para a nomenclatura dos cursos (2011).

Como nos trabalhos anteriores, a relação teoria e prática é parte fundante da discussão neste. A preocupação em articular as duas dimensões nas práticas pedagógicas no sentido de dar uma organicidade ao processo educacional também está presente na fala dos professores formadores entrevistados. No entanto, segundo as autoras,

Pode-se dizer que a visão que se tem do processo dialético do encontro teoria x prática acaba por subtrair aquilo que lhe é mais caro, que é o seu caráter contraditório, no qual o resultado não há uma soma, mas sim, o surgimento de uma nova prática, que por sua vez, permite a construção de uma nova teoria negando o caráter estático do conhecimento muitas vezes naturalizado no currículo prescrito. (GENTIL e SROCZYNSKI, 2009, p. 13).

Esta discussão tem ocupado grande parte dos debates sobre a formação docente principalmente depois da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores da Educação Básica (2002), pois a tendência de polarização no contexto da relação teoria e prática é recorrente. Nem mesmo as políticas públicas de educação têm isto bem definido, basta observar a Resolução CNE/CP n. 02 de 2002, que determina 400¹⁶ horas de ECO e 400 horas de PCC. A citada Resolução esclarece que são situações distintas, pois o estágio é caracterizado pelo exercício da prática profissional e deve iniciar na segunda metade do curso, e que, com relação à PCC, ela deve acontecer ao longo do curso com o objetivo de levar o futuro professor ainda no primeiro ano do curso para a realidade escolar.

O Parecer CNE/CP n. 28/2001, chama a atenção para a não sobreposição das duas áreas, pois as 400 horas de PCC não devem ser computadas na carga horária das disciplinas profissionalizantes e nem estar dissociada do ECO. Neste sentido, o que é a PCC? Como definir um currículo que dê conta desta especificidade, mas que não seja apenas para efeito de cumprimento de uma exigência legal? Como organizar uma prática que também seja política de inserção do aluno, ainda no primeiro ano do curso, na realidade escolar, e fazendo com que isso contribua de fato para a construção da identidade do professor? As alterações determinadas pela Resolução n. 02/2002 serão mais políticas públicas brevemente suplantadas por novas legislações?

A discussão proposta por Gentil e Sroczyński sobre o entendimento, mesmo que mínimo, do professor formador sobre a concepção do Projeto Pedagógico do Curso em que

¹⁶ Exceto para o curso de Pedagogia, para o qual são determinadas 300 horas.

atua caminha na direção de se construir um professor ativo e propositor, a partir do entendimento das DCN do curso de Pedagogia (2006), e das determinações quanto à organização curricular. Se analisarmos a formação integral dos sujeitos, apenas as mudanças nos dispositivos legais que regulamentam a formação do professor não garantem o rompimento da racionalidade técnica e a pedagogia instrumental instaurada por exigências de organismos internacionais.

O trabalho docente pode ser vivenciado na perspectiva de um professor ativo e propositor, capaz de ressignificar sua prática pedagógica, “atribuindo-lhes significados a partir dos seus conhecimentos e de sua formação acadêmica, cultural e social, acrescidos dos significados advindos do contexto institucional e também dos alunos, ou seja, não há neutralidade nesse processo” (GENTIL & SROCZYNSKI 2009, p. 5). Mas, nas falas dos professores pesquisados, segundo as autoras, há preocupação com a formação dos futuros professores, principalmente no que tange a superação da decantada relação entre teoria e prática. Porém não há clareza sobre como estas práticas formativas podem efetivar esta articulação.

Em outro trabalho, a orientação e o papel do orientador no processo do ECO nos cursos de licenciatura são discutidos por Winch (2009), autor de *Orientadores de Estágio Curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação*. Os pesquisados foram orientadores de ECO dos 17 cursos de licenciatura oferecidos na Universidade Federal de Santa Maria/RS, num total de 31 professores. No início do texto, a autora contextualiza seu objeto da pesquisa, justificando que o foco principal da maioria das pesquisas em nível de mestrado e doutorado, que tratam da formação docente, são questões da formação inicial em seus diferentes âmbitos, e que pesquisas sobre o professor do ensino superior, ou professor formador, ainda são incipientes. Não há uma relação direta entre a atuação do formador e as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos seus alunos. Neste sentido, a pesquisa desenvolvida por Winch discute a aprendizagem da atividade de orientação e a identificação de orientadores com essa atividade.

Considerando que nesta pesquisa a autora tem como foco as narrativas dos professores orientadores e de como se inseriram na atividade de orientação de ECO, quais suas experiências prévias anteriores ao exercício das orientações, e como construíram os conhecimentos necessários às orientações, não entrando de forma mais efetiva em nossa temática, optamos por apenas mencioná-lo, sem tecer maiores análises.

No ano de 2010, na 33ª edição da ANPEd, dois trabalhos tiveram como temática as dimensões analisadas em nossa pesquisa. *O sentido da pesquisa como dimensão didática da formação de professores: políticas e prática do Curso de Pedagogia*, apresentado por Rosa; e *O currículo de formação dos cursos de Educação Física: novas rupturas ou antigas continuidades?*, apresentado por Prudente e Mendes.

O primeiro trabalho, apresentado por Rosa, analisa a pesquisa no contexto do curso de Pedagogia, à luz das Diretrizes Curriculares do Curso (Resolução CNE/CP n. 1, de 2006), que estabelece a pesquisa como um dos elementos de formação do pedagogo. Segundo a autora, ainda são poucos os trabalhos que discutem a pesquisa como dimensão didática no âmbito dos cursos de graduação e, quando são mencionados, normalmente abordam Trabalhos de Conclusão de Curso ou de iniciação científica. A pesquisa acadêmica, no contexto do ensino superior regido pelo modelo neoliberal de flexibilização e aligeiramento dos cursos, fica restrita aos níveis de *stricto sensu*.

Para então inserir a pesquisa como propositora da construção de conhecimento na maioria dos cursos de graduação, não há respaldo, até porque muitos dos professores formadores não estão integrados à cultura da pesquisa, desenvolvem apenas atividades de ensino. Neste sentido, a pesquisa desenvolvida por Rosa (2010), não discute especificamente o contexto do ECO, mas procura entender a prática pedagógica nos cursos de formação docente por meio de um processo de investigação. Portanto, como o estágio é considerado um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, a pesquisa se insere neste contexto, a partir do processo de observação e análise do cotidiano escolar e na elaboração do projeto de intervenção, a partir do levantamento da realidade observada. Porém esse processo exige capacidade de autoria com base em critérios científicos, que devem ser considerados, inclusive para que o estágio não seja apenas o cumprimento de uma disciplina curricular para a obtenção do título de licenciado.

Prudente e Mendes (2010) apresentaram o trabalho - *O currículo de formação dos cursos de Educação Física: novas rupturas ou antigas continuidades?* na perspectiva de analisar como são interpretadas, nos cursos superiores de Educação Física na região Centro-oeste de Minas, as normatizações constantes nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP n. 01 de 2002 e Resolução CNE/CP n. 02 de 2002, que estabelece as cargas horárias dos cursos de formação de professores, inclusive sobre a PCC e o ECO, foco da nossa pesquisa.

Com a promulgação da Resolução CNE/CP n. 01 de 2002, ocorreram alterações curriculares significativas nos cursos de graduação que possuíam currículos comuns (3+1) em que se cursavam três anos para obtenção do título de licenciado e posteriormente cursava-se, optativamente, mais um ano para obter também o título de bacharel. Como os cursos de Educação Física tinham esta prerrogativa de oferecer as duas modalidades – licenciatura ou bacharelado – os autores abordam também as regulamentações com relação ao bacharelado. No entanto, como o nosso foco são os cursos de licenciatura, desconsideraremos esta parte do trabalho.

A Resolução CNE/CP n. 2/2002 (BRASIL, 2002), segundo Prudente e Mendes (2010), traz um aspecto polêmico quando institui às 400 horas de PCC, que deverá aproximar o aluno da realidade escolar desde o início do curso. Pois uma concepção de PCC implica em “vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (BRASIL, 2001, p. 23), mas que não é o ECO, pois, para esta segunda dimensão são determinadas pela Resolução mais 400 horas que deverá acontecer a partir da segunda metade do curso. A Resolução CNE/CP n. 01/2002 também se pronuncia com relação à PCC, em seu artigo 12, parágrafo primeiro, determinando que a PCC não poderá ficar restrita a um espaço isolado, ou mesmo reduzida ao estágio, não a deixando desarticulada do restante do curso. A polêmica se cria justamente quando um documento determina que a PCC não deve ser confundida com o ECO e em outro sugere que ela possa exercer a função do estágio.

Assim, se a PCC “tem como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, em uma perspectiva interdisciplinar” (PRUDENTE E MENDES, 2010, p. 5), vivenciada ao longo do curso, e o ECO tem por finalidade o desenvolvimento da prática profissional, ambas devem observar a articulação entre teoria e prática. Então qual a concepção de formação docente que deverá ser adotada nos cursos de licenciatura, para que não haja um excesso de práticas pedagógicas sem que haja reflexão sobre estas ações? Como organizar uma estrutura curricular que dê conta destas duas dimensões sem descaracterizá-las? Como os cursos de licenciatura da UNIPLAC estão atendendo estas determinações?

Nas instituições onde se desenvolveu a pesquisa de Prudente e Mendes (2010), a PCC está contemplada da seguinte maneira: numa aparece como Prática de Ensino e em outra é entendida como uma atividade que se sobrepõe ao ECO. A terceira instituição pesquisada

contempla a PCC como parte prática das disciplinas específicas do curso de Educação Física, contrariando a recomendação do Parecer CNE/CES n. 15/2005, que determina que os conhecimentos técnico científicos, próprios das áreas profissionalizantes dos cursos, não podem ser computados como carga horária de PCC. Em outros dois casos, os coordenadores não têm muito claro como isso está organizado nos respectivos cursos que coordenam.

No caso do ECO, a outra dimensão problematizada neste trabalho, nas instituições pesquisadas, os autores justificam que todas cumprem com a carga horária mínima exigida pela legislação. Em alguns casos, o ECO é de fato uma atividade de aprendizagem profissional que articula teoria e prática, porém, em outras, o estágio não passa de mera exigência burocrática. Portanto há certa desinformação ou desentendimento do que compreende a função das duas dimensões preconizadas como propositoras da articulação entre teoria e prática e capazes de inserir o aluno no seu campo de atuação profissional.

Dentre os doze trabalhos analisados, este é o que mais se aproxima do nosso objeto de pesquisa, tendo em vista que objetivamos analisar como estas duas dimensões estão sendo organizadas nos cursos de licenciatura da UNIPLAC, pois, como podemos perceber, dependendo do contexto e do entendimento em que elas são analisadas, há variações consideráveis de interpretação.

Após dez anos da publicação das Resoluções CNE/CP n. 01 e 02 de 2002 que alteram os cursos de formação de professores para a Educação Básica, ainda são muitas as dúvidas com relação principalmente à PCC e, sendo assim, tecemos algumas considerações em relação a pontos convergentes e divergentes entre os trabalhos analisados: todos os trabalhos abordam a relação teoria e prática; há questionamentos com relação a novas políticas públicas para educação superior que mantêm velhos problemas; há necessidade de repensar o currículo dos cursos de formação docente, numa proposta pedagógica de superação da dicotomia entre teoria e prática; a divergência na compreensão da função do ECO e da PCC; é preciso conhecer os limites e as possibilidades para a formação docente nas suas diferentes dimensões; é escassa a discussão sobre as possibilidades da pesquisa como prática pedagógica.

Estas são algumas das reflexões que nortearão principalmente os capítulos 4 e 5 desta pesquisa, pois discutiremos adiante conceitos, legislação e como o ECO e a PCC foram implantados nos cursos de licenciatura da UNIPLAC e de que forma isso vem sendo operacionalizado.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO SUPERIOR

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada (isto é, pelos indivíduos devidamente educados e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Istvan Mészáros

Este capítulo versa sobre as políticas públicas para o ensino superior na perspectiva de situar o objeto da pesquisa no contexto das políticas educacionais, considerando o modelo econômico que a partir do século XVII passa a ditar os destinos mundiais - o liberalismo, e posteriormente, o neoliberalismo, e as implicações do modo de produção característico deste modelo nos cursos de formação de professores. Destaca-se que o foco desta abordagem situa-se a partir de 1970, quando se instalou a crise econômica mundial e, a partir dela, o Brasil, assim como outros países, intensificou acordos financeiros junto a organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Outro aspecto abordado neste capítulo é a publicação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96, que representa um marco para a educação brasileira, assim como a publicação da Resolução CNE/CP 01/2002, em que estabeleceram as diretrizes para formação de professores para a Educação Básica, e da Resolução CNE/CP 02/2002, que determina a distribuição das cargas horárias mínimas e dá outras providências com relação ao ECO e a PCC – objetos desta pesquisa. Estas normas foram publicadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, e ainda com a eleição do primeiro presidente de esquerda, Luiz Inácio Lula da Silva, quais as mudanças ocorridas com relação às políticas para o ensino superior no Brasil.

Para compor o quadro de referenciais teóricos, e das reflexões realizadas a partir deles, foram várias as fontes utilizadas, articulando nosso posicionamento com o pensamento de autores como Saviani (2010), Coggiola e Katz (1996), Moraes (2001), Dourado, Catani e Oliveira (2004), Mancebo (2004), Brzezinski (2010), Bianchetti (1997), Auras (1998), Pereira e Almeida (2009; 2011), Mészáros (2008), Paulani (2005), Marcondes Moraes (2003),

trabalhos apresentados na ANPEd nos últimos cinco anos no GT de Políticas da Educação Superior, além de Diretrizes, Decretos, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação – CNE e outros documentos pertinentes a assunto.

Destacamos que a opção por estes autores deve-se ao fato de ser recorrente em suas obras a discussão das mudanças no cenário da economia mundial desencadeadas pelo liberalismo e pelo neoliberalismo, e as implicações deste sistema de governo nas políticas educacionais no Brasil.

3.1 Modelo Liberal e a Educação Superior

Para compreender as políticas públicas para a educação superior do século XXI, é necessário compreender o contexto sócio-histórico do qual elas decorrem. Neste sentido, analisar o liberalismo e neoliberalismo, e em que contexto se constituíram como modelos econômicos baseados nas relações entre o público e o privado, e ainda sua interferência na educação superior, apresenta-se ao mesmo tempo complexo e desafiador, pois tal análise ultrapassa meras questões de nomenclatura.

Esta discussão implica em perceber as relações entre Estado e sociedade, pois o liberalismo “aceita o governo da maioria como método para a tomada de decisões, mas não como autoridade para determinar que decisão deve ser adotada” (PANSARDI, 2010, p. 84). Para este autor, a visão neoliberal permite perceber que, o Estado não se absteve da interferência na vida do cidadão, ao contrário, buscou mecanismos reguladores e o que era para ser uma democracia passou a ser controlado por meio da ampliação dos espaços de intervenção do Estado – no caso da educação superior, por leis decretos, resoluções e intervenções, entre outras formas.

Para a compreensão deste modelo de gestão, predominante nos países do ocidente, observamos que,

Dentro da concepção liberal, os indivíduos constituem as moléculas sociais do sistema econômico. O homem, tomado como um todo, possui as capacidades naturais que lhe permitem desenvolver-se contando com certas doses de instinto, somadas à sua racionalidade, vontade e desejos. Esta soma de elementos ajuda desenvolver consciência individual e uma cultura coletiva, transformando-o em um ser ético e político (BIANCHETTI, 1997, p. 73).

Esta forma de administrar o mercado financeiro produtivo se constituiu basicamente sobre as relações entre o privado e o público, no final do século XVII, na Europa e nos Estados Unidos da América, e como modelo de gestão econômica será responsável por uma mudança radical nas relações entre o Estado e a sociedade civil (PAULANI, 2005).

Bianchetti (1997), a partir do pensamento de Friederich Hayek e Milton Friedman, descreve algumas características do modelo neoliberal, porém, para isto, o autor apresenta a essência da concepção liberal que posteriormente dará origem ao neoliberalismo. O homem em sua totalidade, e com as suas convicções individuais, é quem define seus objetivos. E o que determina sua aproximação com outros indivíduos¹⁷ são os objetivos comuns ou, como relata o autor, “as coincidências”, que se estabelecem entre indivíduos. Esta condição caracteriza o surgimento das instituições, ou sociedades, “um exemplo disso é o Estado, que por essa razão, transforma-se em uma pessoa como as demais, mas muito mais poderosa. O limite desse poder é determinado pelo grau de consenso dos indivíduos, de acordo com seus objetivos específicos” (BIANCHETTI, 1997, p. 73). Neste sentido, em que se caracteriza um individualismo das partes que compõe a sociedade, cada um tenta garantir seus interesses e, na medida do possível, como é o caso do Estado, legisla em causa própria.

Neste contexto, os princípios do liberalismo circunscreviam as relações entre o público e o privado, ou Estado e sociedade, reservando ao mercado a capacidade de se estabilizar por meio da lei da oferta e da procura. Assim se constituíram referências do “indivíduo moderno, o progresso social ficava na dependência da promoção de sua autonomia (energia de caráter, inteligência, prudência, responsabilidade), e uma presença excessiva do Estado poderia pôr em risco esse progresso” (PAULANI, 2005, p 120). Nestes termos, deu-se o advento do liberalismo no fim do século XIX.

Encontramos duas referências em relação ao conceito de liberalismo. Paulani (2005) aborda-o a partir da visão de Locke (1632-1704) e Moraes (2001) aponta para outros dois nomes importantes – Adam Smith (1723-1790) e David Ricardo (1772-1823). A pedra fundamental do liberalismo, segundo Moraes (2001), costuma ser identificada com Adam Smith, mas especialmente com a publicação de “*A riqueza da nação*, em 1776”, com a teoria sobre a mão invisível do mercado financeiro, que asseguraria o equilíbrio econômico, a qual se tornou referência deste sistema.

¹⁷ Esta expressão é utilizada pelo autor, ao abordar a relação entre indivíduo e sociedade.

Smith afirma que o mundo seria melhor – mais justo, racional, eficiente e produtivo – se houvesse a mais livre iniciativa, se as atividades econômicas dos indivíduos e suas relações não fossem limitadas por regulamentos e monopólios garantidos pelo Estado ou pelas corporações de ofícios. Prega a necessidade de desregular e privatizar as atividades econômicas, reduzindo o Estado a funções definidas, que delimitassem apenas parâmetros bastante gerais de atividades livres de agentes econômicos (MORAES, 2001, p. 13).

Como podemos perceber, expressões como “livre concorrência”, “eficácia”, “eficiência” e “inovação” começaram então a ser incorporadas naquele novo sistema de mercado, que é muito simples segundo Smith – embora a história aponte para várias dificuldades encontradas na consolidação deste modelo, pois as leis de mercado normalmente se caracterizam por uma complexidade.

[...] uma vez eliminados inteiramente todos os sistemas, sejam eles preferenciais ou de restrições, impõe-se por si mesmo o sistema óbvio e simples da liberdade natural. Deixa-se a cada qual, enquanto não violar as leis da justiça, perfeita liberdade de ir em busca de seu próprio interesse, a seu próprio modo, e fazer com que tanto seu trabalho como seu capital concorram com os de qualquer outra pessoa ou categoria de pessoas (SMITH *apud* MORAES, 2001, p. 15).

Moraes (2001) relata também que Smith faz críticas severas ao controle das corporações e de como estas instituições limitavam e criavam entraves aos indivíduos que de alguma forma produziam algo. “A mensagem de Smith era clara: a autoridade pública, em vez de regulamentar a existência de corporações, deveria atuar desestimulando sua manutenção e desautorizando os regulamentos que elas pretendiam impor” (MORAES, 2001, p. 20).

A partir, basicamente, desta concepção, o liberalismo desdobrou-se em dois princípios. O primeiro foi a existência de leis econômicas; e o segundo, o “controle do poder político por meio das leis” (PAULANI, 2005, p. 115). Neste caso, abordaremos apenas o segundo princípio, tendo em vista que faremos sua articulação com o tema deste capítulo, discutindo a política da Educação Superior elaboradas por instâncias ideológicas e, em alguns casos, de caráter político partidário, impregnado de ideologias e de interesses individuais.

Paulani (2005), cuja abordagem é de caráter filosófico, afirma que esta doutrina social – o liberalismo – nasceu com Locke, no fim do século XVII, atravessou todo o século XVIII,

passou pela filosofia radical inglesa, pelo utilitarismo e somente então apareceu à figura de Smith¹⁸.

O liberalismo, quando nasce das mãos de [...] John Locke, está visceralmente ligado à filosofia dos direitos naturais, prega a tolerância política e religiosa, exige o direito de defesa contra o arbítrio e mostra-se coerente com a visão de mundo que advoga que os homens nascem livres, tanto quanto nascem racionais. Trata-se, nesta medida, de um desdobramento da grande transformação que dá origem ao pensamento moderno e que coloca no primeiro plano o homem e o desmesurado poder da razão com que foi brindada sua natureza. Em suma, para dizer em poucas palavras, o liberalismo, no momento de seu nascimento, é fundamentalmente filosófico e político (PAULANI, 2005, p. 116).

Na perspectiva de John Locke, segundo Paulani (2005), este modelo chegou a ser pensado como o conceito máximo da autonomia. Isso garantiria o bem-estar social. A própria dinâmica do mercado financeiro teria a capacidade de oportunizar, por meio da maior eficiência, as melhores condições, isso teria uma recompensa – a justiça – a qual levaria à conquista da riqueza (MORAES, 2001). Porém foram desconsiderados por esta doutrina, entre outros aspectos, os fatos de que estas categorias não se aplicam de forma hegemônica, quando se trata de mercado financeiro não há consenso e ainda a capacidade do indivíduo de legislar em seu próprio benefício ou favorecendo os seus interesses.

O poder público, as corporações, as instituições, os segmentos e setores industriais ou comerciais começaram a se fortalecer e restringir o acesso da população em geral ao bem-estar pessoal. Isto porque a ascensão de todos a esta condição poderia romper com as desigualdades sociais, e assim interferir nos interesses daqueles órgãos. A partir da Revolução Industrial inglesa (1769-1782), e da Revolução Burguesa na França (1789), “consolida-se o modo de produção capitalista, caracterizado pela nova relação de produção, na qual os nobres são substituídos pelos capitalistas e os servos pelos assalariados, que vendem sua força de trabalhos” (MONLEVADE, 2001, p. 49).

Considerando a constituição da nação brasileira, sua inserção no modo de produção capitalista foi de certa forma tardia. Diferentemente de outros países da Europa, ou dos Estados Unidos, no Brasil “o capitalismo só se tornou geral depois da Lei Áurea, em 1888” (MONLEVADE, 2001, p. 50), embora tenha tido, por conta da cana de açúcar, do café, do

¹⁸ A autora se utiliza de Matteucci (2000, p. 686-705) para formular estas afirmativas.

ouro e dos minérios, um movimento econômico de relação de compra e venda com a Europa. Porém não havia um modo de produção definido, considerando a presença dos índios, dos escravos, dos remunerados e do trabalho informal. No contexto da educação básica, as ideias liberais atingiram a educação no Brasil ainda no século XIX, quando, através do Ato Adicional à Constituição do Império em 1834, “o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais¹⁹” (SAVIANI, 2010, p. 129).

Esta situação, somada a um método de ensino alheio ao contexto brasileiro, fez com que a educação pública praticamente se arrastasse na primeira metade do século. O modelo educacional adotado neste período, conhecido como lancasteriano, é um método pedagógico desenvolvido na Inglaterra no século XIX e foi o primeiro método pedagógico para a instrução pública, instituído oficialmente por Dom Pedro I, por meio da lei 15 de outubro de 1827. Porém Saviani (2010) descreve outros problemas da instrução pública neste período, relacionados à falta de professores, pois os que haviam eram despreparados, recebiam baixa remuneração e ofereciam pouca dedicação à tarefa, o que se somava aos problemas de falta de instalações físicas adequadas.

Com a chegada do século XX, e o avanço do modo de produção industrial, houve acentuado êxodo rural para centros como Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. A educação básica então se constituía como problema de ordem financeira, considerando que a arrecadação de impostos era insuficiente para construir e manter escolas em quantidade suficiente para atender a demanda de alunos. Consequentemente, a necessidade de construir e implementar escolas de educação básica implicava diretamente na necessidade de formar mais professores.

Assim, como a expansão das matrículas no primário exigiu escolas para formação de professoras, a expansão das ferrovias trouxe as escolas profissionais e a não-expansão do setor secundário e terciário até 1930 dispensou a fundação de escolas secundárias e superiores, a não ser em número controlado pelas disponibilidades financeiras do erário público (MONLEVADE, 2001, p. 37).

¹⁹ Com a proclamação da república, as províncias tornaram-se estados da federação (SAVIANI, 2010).

Para o autor, a educação escolar brasileira acompanhava as tendências do modo de produção capitalista: não havia interesse político em oferecer à população mais que a alfabetização, que ocorria na escola primária, pois eram os que tinham maior escolarização que perturbavam a ordem e incitavam os operários às greves. Com relação à formação de professores, as Escolas Normais e os Institutos de Educação, substituíram as universidades até a década de 1930, quando foram se proferiu as primeiras incursões para a regulamentação da educação superior no Brasil. Isto em decorrência do processo de transferência da educação do poder da Igreja para o Estado (SILVA, 2003). Este processo pode ser observado a partir do golpe militar de 1930, também conhecido como Revolução de 1930, quando Getúlio Vargas assumiu como primeiro presidente num regime de governo apoiado por militares, no que ficou conhecido como “governo provisório”.

A Revolução de 1930 pôs fim ao que era conhecido como Primeira República, ou República Velha, por meio de um golpe de Estado. Até este período, o Brasil tinha um modo de produção basicamente agrícola. No entanto, com a ascensão dos barões do café e os altos lucros em decorrência da grande exportação destes grãos, oportunizou-se um acentuado crescimento, principalmente nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador, ocasionando a criação de centenas de indústrias criando uma demanda da classe operária.

Delineava-se no pensamento liberal em várias vertentes presentes no contexto brasileiro (positivismo, evolucionismo social e as diferentes versões do liberalismo político: moderada, radical, republicana) uma tensão de fundo: a percepção da centralidade do Estado e, ao mesmo tempo, a recusa em aceitar seu protagonismo no desenvolvimento da sociedade. Em termos gramscianos se diria que está, aí, a contradição entre os dois aspectos característicos do conceito de “Estado ampliado”: a sociedade política e a sociedade civil (SAVIANI, 2010, p. 168).

Desta forma se desenhou uma nova configuração da relação senhor/escravo, que passou para patrão/empregado, e todas as tensões sociais decorrentes dela, principalmente por que se manteve “uma troca de favores entre o poder público fortalecido e a influência social de decadentes proprietários de terras que ainda operam como chefes em suas localidades” (SAVIANI, 2010, p. 189). Esta situação, somada à necessidade de reformas na instrução pública gerou insatisfações que iniciaram de forma tímida, mas foram agregando adeptos em vários setores.

O fortalecimento da classe operária gerou uma demanda de alunos tanto em nível de educação básica quanto da educação superior, isso fez com que as escolas confessionais,

comandadas por comunidades religiosas assumissem a educação das lideranças políticas e ideológicas brasileiras. O maior acesso da população em geral a escolarização oportunizou um processo de conscientização sobre a relação entre sociedade e governo, isso somado a expansão das chamadas classes médias, foram criando as condições favoráveis para o movimento de 1930. A sociedade civil contou com a adesão de parte das Forças Armadas, instituindo o que Saviani (2010) chama de “Estado de Compromisso”, saíram vitoriosos na Revolução de 1930.

Neste contexto Getúlio Vargas foi empossado e uma de suas primeiras medidas como presidente do país foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930). Saviani (2010) relata que para conduzir este Ministério foi nomeado Francisco Campos, que já no primeiro semestre de 1931 baixou um conjunto de sete Decretos, um deles específico ao ensino superior – o Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário como forma de organização didático administrativo das instituições (FRANGELLA, 2000). Anterior a este Decreto, há registros da existência da Universidade do Rio de Janeiro (1921) e da Universidade de Minas Gerais (1927), “no entanto, estas se constituíam da aglutinação de várias faculdades já existentes” (FRANGELLA, 2000, p. 03). Registros da existência de outras instituições de ensino superior no Brasil eram de domínio da Coroa Portuguesa, com organizações fragmentadas, em escolas isoladas que privilegiavam, sobretudo, as Faculdades de Direito, Medicina e a Escola Politécnica.

Entre o golpe militar de 1930 e o regime ditatorial instituído a partir de 31 de março de 1964, o Brasil passou por alternâncias de regime governamental, entre Estado Moderno Democrático (1934-1937 e 1946-1964) e Estado Autoritário – este, com o Estado Novo (1937-1945) e a Ditadura Militar (1964-1971) – e a gestão pública acompanhou esta pendularidade, entre a proposta progressista e a autoritária tecnicista, sendo que a gestão particular assumiu cada vez mais as características do modelo liberal (MOLEVADE, 2001). Estas alternâncias provocaram um estado de euforia e crescimento inicial, mas posteriormente a repressão, o cerceamento da liberdade, a decadência e as iniciativas para se restabelecer o processo democrático.

A partir da década de 1970, quando se instaurou a grande crise econômica mundial, os ideais do liberalismo também se esvaziaram, dando margem para o surgimento do neoliberalismo, uma mudança que buscamos descrever no texto abaixo.

3.2 A Transição entre o Modelo Liberal e Neoliberal no Brasil

A data da transição do liberalismo para o neoliberalismo é uma incerteza. Há autores que consideram inclusive não haver distinção entre liberalismo e neoliberalismo. Pansardi (2010) argumenta que, a partir da década de 1970, há apenas o ressurgimento do liberalismo. Moraes (2003) também considera que não há um modelo de neoliberalismo, mas apenas o liberalismo com uma nova roupagem.

O Consenso de Washington, na visão de Batista (1994) e Sguissardi (2004), parece ter sido um acontecimento marcante na transição do liberalismo para o neoliberalismo no Brasil, justamente por apontar os problemas latino-americanos na visão de funcionários do governo americano, do Banco Mundial - BM e do Fundo Monetário Internacional - FMI. Esta expressão – “Consenso de Washington” – foi criada pelo economista inglês John Williamson (1932), ex-funcionário do BM e do FMI, numa conferência realizada em Washington no ano de 1989, quando foi realizada uma avaliação das políticas de reformas econômicas realizadas na América Latina, com exceção do Brasil e Peru. Naquela oportunidade, foi ratificada a proposta neoliberal que os Estados Unidos da América vinham recomendando, por meio dos referidos organismos, como condição para continuar a prestar ajuda financeira.

Paulani (2005) discorre sobre esta diferenciação, mas considera a dificuldade de traçar uma linha que separe um do outro. Para compreender o neoliberalismo, é necessário entender o liberalismo e, a partir desta análise, definir o que exatamente significa a adição do prefixo “neo” ao termo.

Carregado de conotações políticas e ideológicas é muitas vezes utilizado como sinônimo do liberalismo, o termo acabou por se autonomiar, por ganhar vida própria, de modo que, no mais das vezes, é utilizado sem que se saiba exatamente a que se refere, ou, no jargão da lingüística, sem que se conheça a relação que de fato existe entre este signo e seu referente. (PAULANI, 2005, p. 115).

Porém há um consenso ao denominar “neoliberalismo”, de que ele abrange as políticas de privatização econômica e a destruição das conquistas sociais, “implantadas na Europa desde o final da década de 1970, a partir da ascensão de Thatcher (1925) na Inglaterra, nos EUA com o governo de Ronald Reagan (1911-2004), na América Latina pós-ditaduras militares, na ex-URSS e na Europa Oriental pós-comunismo” (GOGGIOLA, 1996, p. 195) e que se aprofundam nos anos 1980 nos setores educacionais e da saúde.

Mais importante do que a nomenclatura propriamente dita é o que este modelo ou doutrina (PAULANI, 2005) tem representado diante da grande contradição entre “democracia e mercado se estabeleceu no momento em que o Estado interventor avançou suas regulações para além de suas competências, comprometendo a eficácia anteriormente garantida pelo mercado e também colocando em risco a liberdade” (PANSARDI, 2010, p. 85).

No caso do Brasil, são qualificados de neoliberais os principais pontos da reforma constitucional impostos pelo representante oficial do neoliberalismo no Brasil, Fernando Henrique Cardoso, numa explícita vinculação aos ditames do chamado “Consenso de Washington”, que são: ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado, fim das restrições ao capital externo (eliminar todo e qualquer empecilho ao capital especulativo ou vindo do exterior); abertura do sistema financeiro (fim das restrições para que as instituições financeiras internacionais possam atuar em igualdade de condições com as do país); desregulamentação (redução das regras governamentais para o funcionamento da economia); reestruturação do sistema previdenciário. A estes pontos são contrapostos os “avanços” da Constituição de 1988 em cada matéria correspondente, os quais, no entanto, apenas consagram conquistas já em vigor pela ação do movimento operário e popular, quando não a simples defesa do capital monopolista nacional ou estrangeiro instalado no país, (no caso, por exemplo, da distinção entre capital nacional e estrangeiro, das leis de reserva de mercado, etc) (GOGGIOLA, 1996, p. 196).

No contexto das políticas educacionais, o modelo neoliberal tem considerado dois aspectos: o primeiro que se refere às políticas “em educação” e o segundo, às políticas “para a educação”. No caso das políticas em educação são recorrentes duas teorias: a teoria do capital humano e a teoria das decisões públicas (BIANCHETTI, 1997).

Com relação à teoria do capital humano, está diretamente relacionada com os currículos escolares elaborados para que as escolas assumam a função de formadoras de mão de obra específica para atender às demandas do mercado de trabalho. Neste caso, as políticas em educação,

Dependem não só das condições políticas de uma conjuntura histórica, mas também, das características e do poder dos grupos hegemônicos. Esta relativa autonomia da educação em relação a outros níveis da sociedade reflete a dinâmica do processo em que ela se desenvolve. Nos exemplos históricos podemos encontrá-la na resistência ou apoio exercido dentro do sistema educativo para a execução de determinados lineamentos impulsionados a partir da estrutura do poder público (BIANCHETTI, 1997, p. 93).

Na teoria das decisões públicas, segundo o autor, não há interesse, pelos princípios, “na solução mais justa, ou melhor: por um lado, se preocupa com a organização do aparelho de produção de bens públicos [...] por outro, com o sistema de pressão, sanção e recompensa

que determinam o comportamento dos agentes que concorrem à produção dos bens públicos” (1997, p. 94). Nesta teoria é também a lógica do mercado que rege as relações de conflitos e de interesses entre o público e o privado.

No segundo aspecto referente à política para a educação, as ações são orientadas fundamentalmente no reforço da estrutura educacional para que esta seja o veículo de efetivação das exigências do modelo social. Se, no primeiro aspecto, a não hegemonia dos grupos pode ser um obstáculo aos interesses governamentais, na política para a educação é possível se utilizar ou alterar a estrutura formal do sistema educativo, favorecendo ou disseminando as ideologias do poder dominante. Este segundo aspecto é o foco de nossa discussão, na medida em que se analisam as interferências do Estado através das regulamentações e normatizações, assegurando sua condição de regulador do processo educativo.

3.3 Educação Superior no Brasil entre 1930 e 1971

Neste item observaremos alguns aspectos a partir do Golpe Militar de 1930 e o que isto representou para o Brasil no que tange as políticas para a educação superior, com a publicação da primeira LDB 4.024/1961; e da Lei n. 5.540/68, que propõe uma reforma na educação superior. Este foi um período de rupturas principalmente pela entrada da iniciativa privada no campo educacional numa perspectiva mercadológica.

Ao analisarmos as políticas educacionais para a educação superior no Brasil, entre 1930 e 1970, encontramos algumas ações que foram decisórias para a constituição do sistema organizacional da educação superior como a conhecemos, como, por exemplo, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930; o Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação – CNE; o Decreto n. 19.851 de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; outro Decreto, 19.852 de 1931, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; a elaboração e a publicação da primeira LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que criou também o Conselho Federal de Educação, órgão que terá participação significativa na reforma do ensino superior em 1968; Lei 5.540/68 que propõe a reforma da educação superior e a Lei 5.539/68 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior Federal.

Mesmo que, posteriormente, algumas destas normas tenham sido refeitas, ou extintas, estas normatizações foram indicativas de que a educação estava sendo pensada como uma questão social, passível de servir ao propósito do Estado. Inclusive, percebemos que a autonomia universitária pretendida com o Estado Novo (1937-1945), não veio.

O Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), posteriormente foi desdobrado dando origem a dois: o Ministério da Educação e Cultura (1953) e Ministério da Saúde (1953). O Conselho Nacional de Educação - CNE se manteve como órgão regulador, deliberando, principalmente, por meio de Resoluções e Pareceres referentes a todos os níveis da educação brasileira, por intermédio das Câmaras de Ensino. O Decreto n. 19.851 de 1930 dispunha sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotava o regime universitário, semelhante ao que se pratica neste século XXI. Observamos dentre outros aspectos no item referente aos “fins do ensino universitário”, indicativos da afirmação ideológica governamental na educação.

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e alunos e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (DECRETO n. 19.851, 1930).

Embora o destaque do artigo seja quanto ao objetivo do ensino universitário para a “grandeza da nação” – reforçado no artigo 2º – o artigo 3º aponta para uma possível observação das variantes regionais no que tange a administração e o modelo pedagógico. Portanto admite algumas especificidades regionais. No artigo 4º, o destaque é o fomento às parcerias com universidades estrangeiras. Outro destaque está no artigo 6º, do capítulo I, que permite a criação de instituições de ensino superior pela iniciativa privada, com vistas à ampliação de vagas, pois o Estado não conseguia atender a demanda existente.

No que se refere à primeira LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foram mais de 10 anos de estudos, discussões, acordos e controvérsias, com idas e vindas nas Comissões, Câmara e Senado, emendas e substitutivos até sua redação final, pois havia divergências contundentes em três aspectos: centralização ou não da União no processo educativo; defesa da escola pública x escola privada; e vinculação ou não da educação ao desenvolvimento econômico (MARTINS, 2009). Essa foi um período de conflito de interesses entre as elites

tradicionais e os intelectuais revolucionários, gerado pelo clima de nacionalismo desenvolvimentista que tomou conta da sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, inclusive na educação (SAVIANI, 2010), com um processo de mobilização popular em benefício de uma cultura e de uma educação popular.

A partir de promulgação da LDB 4.024, surgiu um novo cenário para a educação, com a inserção da iniciativa privada, instituindo um regime de cooperação entre União, Estados, Municípios e iniciativa privada, na forma de subvenção, assistência técnica e financeira para compra, construção e reformas de prédios escolares e equipamentos (SAVIANI, 2008).

O texto inicial da referida lei se manteve quase na totalidade até a publicação da LDB 9.394 de 1996. No entanto, o Título IX – Da Educação de Grau Superior, Capítulos I, II e III (LDB 4.044, 1961), que versavam sobre Do Ensino Superior; Das Universidades; e Dos estabelecimentos Isolados de Ensino Superior, respectivamente, foram revogados pelo Decreto Lei n. 464 de 1969.

O Capítulo I – Do Ensino Superior apresenta características do contexto tecnicista e regulador, como por exemplo, no artigo 67, segundo o qual o ensino superior será ministrado em estabelecimentos agrupados ou não em universidades, com cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional. O artigo 72 discorre sobre a carga horária do período letivo, que deveria ter duração mínima de 180 dias de trabalho escolar efetivo, não computado o tempo reservado para provas e exames. Pelo artigo 73, seria obrigatória, em cada estabelecimento, a frequência de professores e alunos, bem como a execução de programas de ensino.

Em Das Universidades, do Título II, pelo artigo 83, o ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados federais, seria gratuito para quantos provassem falta ou insuficiência de recursos. O artigo 84 evidenciava com a concepção conservadora e centralizadora do documento, exemplo disso “foi a delegação do poder para o Conselho Federal de Educação – CFE, de suspender a autonomia de uma universidade, quando ele julgasse necessário, assumindo as funções do Conselho Universitário e nomeando um reitor” (ZORZI, 2004). Segundo o autor, esta prerrogativa foi utilizada em 1964, por ocasião do golpe militar, com a invasão e intervenções em várias universidades brasileiras.

O regime militar instituído em 1964 veio configurar uma drástica mudança na relação Estado/universidade. Paradoxalmente, os governos militares viam na universidade uma importância estratégica para o desenvolvimento nacional, mas

reconheciam em segmentos da comunidade universitária um relevante foco de resistência ao regime ditatorial. A legislação acaba refletindo esta situação (ZORZI, 2004, p. 7).

Outro item reivindicado pela sociedade, que era a constituição sólida de um sistema público de ensino, não se efetivou na LDB 4.024/61 – só o que houve foi uma abertura à iniciativa privada para investir economicamente na educação. Porém a constituição de alguns órgãos, como o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política – IBESP (1952-1953) e o Instituto Superior de Problemas Brasileiros – ISPB (1955-1964), contribuiu para instaurar um “clima de nacionalismo desenvolvimentista que irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação” (SAVIANI, 2010, p. 312). Assim o processo de concentração de renda o qual vinha sendo vivenciado pela classe média brasileira permitiu que se pudesse vislumbrar também a ascensão social por meio da educação superior.

Em 1968, através de uma mobilização nacional de professores e alunos universitários, que reivindicavam uma reforma da educação superior, considerando o regime de governo conduzido pelos militares, a educação saiu da alçada dos educadores e passou a ser discutida e administrada nas instâncias técnicas. Inclusive neste momento os professores universitários passaram a ser contratados nos segmentos das profissões liberais. A concepção de que a educação deveria estar a serviço do mercado reservou ao professor a tarefa de “apenas executar de modo eficiente as medidas tomadas na esfera da tecnoburocracia ocupada por técnicos oriundos predominantemente da área econômica” (SAVIANI, 2008, p. 33). Esta premissa, contudo, estava em desacordo com a educação superior fundamentada pela concepção humanista moderna, como defendiam os alunos.

Na perspectiva de atender ao setor, através das reclamações e reivindicações dos alunos, o governo criou, em 02 de julho de 1968, por meio de Decreto 62.937, um Grupo de Trabalho, com a participação do Conselho Federal de Educação.

O GT da reforma universitária procurou atender à primeira demanda proclamando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra, instituindo o regime universitário como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária, cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. Em contrapartida, procurou atender à segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e do funcionamento (SAVIANI, 2010, p. 374).

Tanto o Grupo de Trabalho quanto o Conselho Federal de Educação tentaram contemplar as dimensões necessárias para que a reforma se efetivasse. Porém, após a aprovação da lei pelo Congresso, os dispositivos decorrentes da primeira demanda que não estavam de acordo com os princípios instaurados pelo governo em 1964, em especial aqueles relativos ao exercício da autonomia universitária, foram vetados pelo presidente da República.

Identifica-se também a incongruência desse documento em relação à LDB 4.024/61. A reforma universitária propunha a indissociabilidade entre o ensino superior e a pesquisa, por considerar este o caminho para o crescimento científico e tecnológico; por outro lado, a LDB abria espaço para a iniciativa privada criar instituições de ensino superior sem compromisso com as transformações sociais. “Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional” (MARTINS, 2009, p. 20). E, pelo Decreto-Lei n. 464/69, ajustou-se a implantação da reforma aos desígnios do regime.

A Reforma de 1968 visou fundamentalmente a modernização e expansão das instituições públicas, destacadamente das universidades federais. O surgimento do “novo” ensino superior privado constitui um desdobramento da Reforma de 1968, uma vez que as modificações introduzidas nas universidades federais não conseguiram ampliar satisfatoriamente suas matrículas para atender à crescente demanda de acesso. A Reforma de 1968 [...] modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. [...] Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, [...] criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal (MARTINS, 2009, p. 16).

Inicialmente, a reforma universitária, consubstanciada na primeira lei, reconheceu a autonomia financeira, didático-científica, disciplinar e administrativa enquanto princípio, no entanto os governos militares fizeram uso de uma série de decretos-lei que limitaram esta autonomia (ZORZI, 2004). Embora não tenha resolvido a questão da demanda de alunos existentes, esta reforma introduziu, entre outras mudanças significativas, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa que até então eram trabalhados de forma isolada.

Destaca-se também quanto à educação superior que, em fevereiro de 1969, o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 77 regulamentou a criação dos cursos de pós-graduação no Brasil. E, em relação às licenciaturas, foi aprovado em 1971, por meio do Parecer n. 252,

as habilitações técnicas no curso de Pedagogia. Embora a lei da reforma da educação superior tenha sido promulgada em 1968, somente a partir do final da década de 1970 quando foi promulgada a Lei da Anistia, é que aconteceu a sua efetivação, tendo em vista o retorno dos professores que estavam fora do país, principalmente em decorrência do AI-5. O retorno dos intelectuais brasileiros exilados por conta do regime de ditadura retomou o processo de politização e das discussões mais profundas em torno do nacionalismo, crescimento econômico, desigualdade social, papel da educação, interferência externa, dentre outros.

3.2 A Influência de Organismos Internacionais no Brasil

Iniciamos este capítulo com uma citação de Mészáros, na perspectiva de dar o teor desta seção, considerando que analisaremos, brevemente, alguns dos principais organismos de regulação internacional, quais sejam Banco Mundial - BM, Fundo Monetário Internacional - FMI e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO²⁰, em que condições eles aparecem para e no Brasil e, ainda, quais as consequências de sua interferência, desconsiderando a soberania das nações, estes organismos ditam os rumos de muitos países em desenvolvimento com problemas sociais.

O Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução – BIRD (também conhecido como Banco Mundial – BID) e o Fundo Monetário Internacional – FMI foram criados em 1944, a partir da Conferência de Bretton Woods nos Estados Unidos da América. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, projetaram-se como organismos internacionais e assumiram a liderança política, justificada ser capazes de prover o desenvolvimento econômico nos países que contraíam empréstimos. Como seus próprios nomes sugerem, suas ações iniciais foram no sentido de reconstruir países que haviam sido praticamente arrasados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Posteriormente, passaram a ações de promoção do crescimento econômico de países da América Latina e da África, priorizando projetos voltados para a infraestrutura econômica, energia e transporte (SILVA, A. 2003). A UNESCO foi fundada em 1946, a partir da Organização das Nações Unidas – ONU.

Observados na perspectiva histórica, os três organismos tinham papéis bem definidos. Ao FMI cabia a fixação de políticas e normas para o desenvolvimento, enquanto o BIRD

²⁰ *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

funcionava como agência de financiamento e de assistência técnica para projetos setoriais específicos. Ainda hoje, a dualidade de papéis existe formalmente: ao FMI cabe a concessão de empréstimos de curto prazo para questões macroeconômicas, a fixação de códigos de conduta política para os países credores e a definição de pré-condições para os créditos do Banco; enquanto o BIRD atua como agência de financiamento a longo prazo e de assistência técnica para projetos econômicos e sociais específicos (SGUISSARDI, 2004). A UNESCO, por sua vez, tem como objetivo contribuir para a paz mundial, através de atividades relacionadas a educação formal e não formal.

De acordo com o Convênio Constitutivo do FMI e do BM, são objetivos básicos do primeiro, entre outros: a) fomentar a cooperação monetária internacional; b) facilitar a expansão e o crescimento equilibrado do comércio internacional; c) fomentar a estabilidade cambial e ajudar a estabelecer um sistema multilateral de pagamentos para as transações correntes entre países membros. Os objetivos do BM, entre outros, são: a) contribuir para a reconstrução e o desenvolvimento dos territórios de seus Estados e estimular o desenvolvimento dos meios de produção nos países de escasso desenvolvimento; b) fomentar inversões privadas de capital no estrangeiro e complementá-las; c) promover o crescimento equilibrado, no longo prazo, aumentando a produtividade, elevando o nível de vida e melhorando as condições de trabalho em seu território (SGUISSARDI, 2004).

Acenando com estas possibilidades, as duas instituições passaram a funcionar primeiramente como a tábua de salvação para países que estavam em dificuldades financeiras e posteriormente assumiram a função de regulação econômica nestes mesmos países, com vistas a garantir o pagamento das dívidas contraídas. Neste sentido, entre outros setores, a educação passou a ser vista na perspectiva empresarial, como produto gerador de lucro.

A UNESCO também tem se posicionado em relação à redefinição global do papel da educação superior, especialmente da universidade, pelo menos no que tange a formulação de diretrizes e políticas de reestruturação. Foram quatro documentos, na década de 1990, que expressaram sua posição sobre o tema: 1) *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* (1996); 2) *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (1996); 3) *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*; 4) *Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior*. Estes dois últimos foram produzidos por ocasião da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, no mês de outubro de 1998 (CATANI, OLIVEIRA, 2000).

A relação do Brasil com organismos internacionais data da segunda metade da década de 1940, por meio de convênio com o BID, mais precisamente em 1946, quando contraiu financiamento para um projeto de ensino industrial na Escola Técnica de Curitiba/PR, na gestão do Presidente Eurico Gaspar Dutra. Neste período, o valor dos empréstimos não ultrapassou a ordem de 10% da dívida externa do país; no entanto, a partir da década de 1970, com a grande crise mundial, o volume de empréstimos que o Brasil contraiu, aumentou consideravelmente, tornando a presença daqueles organismos sensível a todos no país.

Acontecimentos anteriores a este período contribuíram na aproximação entre Brasil e Estados Unidos. Após a Segunda Grande Guerra (1939-1945), a segurança nacional começou a ser motivo de preocupação também no Brasil, no entanto o que se instalava no contexto mundial era outra forma de medição de forças entre as grandes potências mundiais – a Guerra Fria. Saviani (2010) aponta este fato como determinante para as relações entre o Brasil e os Estados Unidos, considerando que “esta guerra travava-se entre dois blocos: o bloco ocidental, democrático e cristão, e o bloco oriental comunista e ateu. O líder do bloco ocidental são os Estados Unidos. O líder do bloco oriental a União Soviética” (idem, p. 359). O autor inclusive transcreve duas frases proferidas pelo então Ministro das Relações Exteriores²¹ no Brasil, Juracy Magalhães, ao retornar de uma de suas muitas viagens aos Estados Unidos. A primeira: “não existe mais independência; o que existe é interdependência”. E a segunda: “o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil”. Esta relação de interdependência caracterizou a ideologia vigente e deu o respaldo necessário para “justificar a adoção do mercado econômico do capitalismo de mercado associado dependente” (SAVIANI, 2010, ps. 360-361).

O que seria inicialmente um convênio no âmbito econômico, acabou por tornar-se uma relação unilateral, na qual as instituições internacionais passaram a interferir de forma significativa na gestão do país, como órgãos reguladores atuando sobre economia, política e estratégias de mercado.

No que se refere à educação superior, a interferência do BM pode ser identificada mais fortemente na LDB de 1961, quando se abre precedente para a iniciativa privada oferecer o ensino superior, o que sugere que se considera este um nível escolar que dispensa maior investimento. Em resumo, as necessidades do ajuste econômico e fiscal dos países em

²¹ De 17 de janeiro de 1966 até 15 de março de 1967.

desenvolvimento em especial da América Latina e as premissas da análise econômica do tipo custo/benefício nortearam as principais diretrizes do BM para a reforma dos sistemas de educação superior nestes países: priorizam-se os sinais do mercado e o saber como bem privado (SGUISSARDI, 2004).

Vista desta forma, e como afirma a Constituição Federal (1988) “a educação, direito de todo cidadão e dever do estado” como oportunidade concreta para a conquista de uma consciência crítica e possibilidade de transformação social, passou a ser instrumento de disseminação ideológica e de acentuação das desigualdades sociais, principalmente porque o Estado assumiu o papel de regulador e transferiu para o mercado e a sociedade sua responsabilidade com os gastos sociais (VEIGA & SILVA, 2010).

Chegada a década de 1970, o mundo entrou numa crise social e financeira e o regime militar brasileiro enfraquecia. Além da crise econômica, a modernização da sociedade brasileira, obriga a rever o sistema de governo dando condições aos civis de chegarem ao poder, posteriormente. Entretanto, as exigências com relação principalmente a educação pública já estava implementada principalmente no que se refere a redução dos gastos com o ensino médio e superior, conseqüentemente a redução do estado na oferta da educação pública, a avaliação institucional centrada nos resultados e no caso da formação de professores, a capacitação em serviço.

A década de 1970 também foi marcada pela promulgação da LDB – 5.692/71, que, em função da intervenção do militares no governo, apresenta várias lacunas, inclusive não fazendo referência à educação superior, apenas ao ensino fundamental e ao médio. No entanto, destacamos três elementos que podem ter sido determinantes neste caso: primeiro, o fato de que em 1968 houve a Reforma Universitária (Decreto 5.540); segundo, o regime de governo vigente na época – regime militar ditatorial e centralizador –; e, terceiro, a própria estratégia do Banco Mundial de direcionar suas maiores exigências para a educação básica, pois, “apresentava-se como a instituição que possuía instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo [...] um mínimo de educação básica ao alcance de todos” (MONLEVADE & SILVA, 2000, p. 78-79).

Não havendo nenhuma mudança substancial na legislação para a educação superior, a partir da promulgação da LDB 5.692/71, também não houve mudanças na relação com os organismos internacionais de regulação. Saviani (2010) argumenta que a LDB 1971

Não tendo havido ruptura, mas continuidade no plano socioeconômico, compreende-se que tenha havido continuidade na educação. E isso se refletiu na legislação que instituiu as reformas do ensino baixadas pela ditadura. Eis por que não foi necessário revogar os primeiros títulos da LDB (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), exatamente os títulos que enunciavam as diretrizes a serem seguidas. Foram alteradas apenas as bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência (SAVIANI, 2010, p. 364).

Zorzi (2004) também discorre sobre esta questão, argumentando que aquele era o momento em que se esperava uma demonstração de avanço democrático, dado o envolvimento de alunos e professores nos debates, mas não houve nenhum progresso significativo neste sentido. “Outro aspecto conservador da nova LDB foi a delegação do poder para o CFE de suspender a autonomia de uma universidade, quando ele julgasse necessário, assumindo as funções do Conselho Universitário e nomeando um reitor” (ZORZI, 2004, p.2). O BM, no início dos anos de 1970, ampliou a abrangência dos seus empréstimos, sendo um deles, para a área social,

Pois, havia limitações à sua atuação nos Estados em desenvolvimento, em decorrência das transformações ocorridas no âmbito da economia mundial – a crise do petróleo, em 1973-79, e os endividamentos dos países devedores junto à Organização dos Países Produtores de Petróleo – OPEP. A ênfase recaiu sobre países cujas economias apresentavam índices incompatíveis de rentabilidade para o capital, empurrando-os para os empréstimos junto ao Fundo Monetário Internacional que exigiam ajustes estruturais e reformas institucionais. Esse contexto de dificuldades econômicas dos países latino-americanos possibilitou que o Banco Mundial passasse a monitorar as políticas macroeconômicas, criar os mecanismos de intervenção, propor modificações nas políticas econômicas e sociais dos Estados da América Latina e propugnar o alinhamento às políticas das instituições credoras (MONLEVADE, DA SILVA, 2000, p. 76).

Uma vez que, anteriormente, o financiamento era apenas para infraestrutura econômica, energia e transporte, o que fez com que instituições financeiras como BM e FMI assumissem compromissos com a proposição de empréstimos para a área social na qual se encontra a educação? Dentro desta conjuntura, o BM apresentava-se como a instituição que possuía os instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas (MONLEVADE & DA SILVA, 2000). Portanto ele “sabe o que sabe o que é melhor para o mundo e usará seu poder político-econômico para ajustá-lo a essa formatação” (BARRETO & LEHER, 2003).

A leitura feita por Barreto e Leher (2008) do texto “Educação Superior: as lições da experiência”, publicado em 1994 pelo BM, revela que há uma associação direta entre a pobreza e a educação superior. Também é parte da publicação a apologia à educação à distância e aos programas de aprendizagem de baixo custo, e ao acesso a este nível de ensino aos que tem dificuldades para tal. Segundo estes autores, são três pressupostos da formulação do texto de 1994 que merecem destaque: “a) a educação superior para grupos desprivilegiados deve ser substituída por treinamento de baixo custo; b) os países, incluindo os ‘desprivilegiados’, estarão aptos a competir no mercado global; e c) se alguns países não alcançarem esse patamar, será por culpa dos próprios” (BARRETO & LEHER, 2008, p. 425).

Para sustentar os pressupostos acima, o BM incentiva políticas para a educação superior ancoradas nos processos avaliativos (como ocorria em cursos de pós-graduação), autonomia universitária, diversificação, diferenciação, flexibilização e privatização. Neste cenário, há um aumento significativo de instituições confessionais, comunitárias e filantrópicas e, conseqüentemente, há o aumento na oferta de vagas para a educação superior. Porém este foi um período economicamente instável. O desemprego, a inflação e a queda da renda real dos trabalhadores fizeram com que eles não tivessem condições de se manter na universidade. Novamente o BM entrou em cena e orientou o governo a lançar o Programa de Crédito Educativo também conhecido como FIES. No entanto, o mesmo problema que impedia a manutenção dos alunos na universidade também impediu que o FIES se solidificasse. Neste período também se registrou uma derrota do BM, quando não foi aceito e nem acessou as instâncias deliberativas da cobrança das mensalidades em IES públicas, como era indicado.

A década de 1990, para a sociedade brasileira representou um período de reformas para atender às exigências do ajuste estrutural do projeto neoliberal, com a orientação de organismos internacionais, capitaneados pelo Banco Mundial (VEIGA & SILVA, 2010). Esta instituição, assim como o FMI, reforçou as exigências a partir de princípios da eficiência, racionalidade e produtividade com os corolários do máximo resultado com o mínimo dispêndio (SAVIANI, 2010). A partir desta concepção, o trabalho, neste caso a docência, deixa de ser “a produção da existência humana” conforme a concepção de Marx (1977) e passa a ser um produto capaz de ser mensurável e com um custo determinado.

Nesse contexto, a educação foi conclamada a adequar-se ao novo modelo para preencher as exigências de um mercado globalizado, sob a égide da chamada globalização. O objetivo era formar um novo tipo de trabalhador para responder a tal demanda, embora até hoje possamos dizer que nossa escola pública não proporciona ao aluno uma formação de qualidade para suprir as exigências desse mercado global, e muito menos a formação que defendemos, aquela comprometida com a emancipação desse aluno (VEIGA & SILVA, 2010, p. 10).

Este talvez tenha sido um dos momentos de maior descaracterização da educação escolar brasileira, pois, a partir do momento que não havia escolha, apenas uma unilateralidade em relação às recomendações sob a intervenção de organismos externos, em que não se levavam em consideração as especificidades de cada contexto, anulou-se a identidade do que se fazia. É reflexo disso a educação superior no Brasil neste século XXI, na qual há um distanciamento entre os currículos de formação de professores e os currículos para a educação básica.

Nesse sentido, temos encontrado algumas reações contrárias à ação do Banco Mundial. Sua intervenção tem sido vista por alguns setores como muito negativa, por ter financiado um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente (SOARES, 1996).

Foi neste contexto que a proposta de conversão da dívida por investimento em educação foi apresentada. Esta proposta se sistematizou, em novembro de 2003, pela UNESCO, através do documento *Conversão de Dívida por Educação*. O documento relata que esta proposta foi apresentada na Conferência Geral da UNESCO daquele ano, no Encontro Ministerial da Organização dos Estados Americanos – OEA, e no Encontro da Organização dos Estados Ibero-americanos para a educação, a ciência e a cultura – OEI, e pauta-se na necessidade do alívio à pobreza extrema e na importância de investimento em educação para criação de um clima de coesão ou pacto social em torno das reformas estruturais elaboradas, difundidas e monitoradas nos países em desenvolvimentos por estes mesmos organismos internacionais (SGUISSARDI, 2000).

Neste texto a UNESCO apresenta uma das principais argumentações em relação à conversão da dívida por investimentos em educação:

A troca de uma pequena parcela da dívida por investimentos em educação aumenta a capacidade do país devedor em honrar o restante da dívida no longo-prazo. A lógica

por trás desta afirmação é a seguinte: pesquisas empíricas nas ciências econômicas já demonstraram há muito tempo que o nível de educação (anos de escolaridade + qualidade do ensino) representa, no longo-prazo, um fator central para a determinação da taxa de crescimento econômico. O crescimento econômico incrementa substancialmente a arrecadação do governo, que além de trabalhar com taxas de juros mais baixas, poderia solidificar maiores reservas para o pagamento da dívida. Ademais, a melhoria educacional implica em um processo de crescimento baseado no aumento da produtividade interna, o que aumenta a capacidade nacional de realizar superávits comerciais, melhorando o perfil das contas públicas (UNESCO, 2003, p. 5).

Segundo o documento, este programa de alívio da dívida externa foi elaborado pensando nos países mais pobres, incluindo o Brasil e a Argentina, que por orientação da própria UNESCO deveriam ir juntos negociar com o BM e o FMI.

Fica evidente que a defesa da conversão da dívida por investimentos em educação está baseada em dois elementos centrais: a necessidade de que os países devedores, segundo a concepção dos organismos internacionais, assumissem, ainda que parcialmente, o pagamento das dívidas e uma concepção de educação nos marcos, tanto da produtividade econômica, como da coesão ou pacto social em torno do projeto burguês de sociabilidade.

O modelo neoliberal, a partir do início do século XXI, passou a ser questionado. O Brasil quando superou a inflação e controlou os juros, assumiu um papel expansivo, indo de encontro ao receituário recessivo do BM. O Brasil deixou de ser cliente e passou a rejeitar a filosofia defendida pelos organismos internacionais. O primeiro presidente de esquerda eleito na história do Brasil, em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu então a presidência com a promessa de fazer a revolução social no país.

O Decreto de 20 de dezembro de 2003 instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial – GTI, que, dentre outras disposições, apontou duas ações a ser implantadas de imediato no ensino superior. A primeira é um programa emergencial de apoio ao ensino superior especialmente as universidades federais e a segunda, uma reforma universitária mais profunda (BRASIL, 2003). O que o GTI chama de reforma mais profunda, segundo Otranto (2011, p.1), passa “pela reposição do quadro docente, ampliação de vagas para alunos, educação a distância, autonomia universitária e financiamento”, o que, segundo o GTI, resolveria o problema das instituições federais de educação superior. Segundo o autor,

A ampliação do quadro docente é articulada à ampliação de vagas para alunos de graduação nas universidades federais que, segundo o documento, seria preciso chegar, em 2007, a 2,4 milhões de vagas no sistema federal. Mesmo mencionando a necessidade da abertura de concursos para preencher as vagas de professores e

servidores, o GTI apresenta como alternativa para fazer frente à demanda, a criação de novas bolsas da CAPES, para aproveitar aposentados e recém doutores nas atividades de ensino de graduação. Na seqüência, propõe o aumento da carga horária dos professores em sala de aula, o aumento no número de alunos e a educação a distância. Além de questionarmos se os 700 aposentados e os 1000 recém doutores, com bolsas anuais renováveis por até 4 anos, ocupariam as vagas indicadas anteriormente para os concursados, cabe aqui, também, uma investigação da origem desta proposta (OTRANTO, 2011, p. 2).

Inicialmente, o autor chama a atenção para a ênfase na quantidade em detrimento da qualidade e no ensino de graduação, em contraposição ao de pós-graduação, e às atividades de pesquisa e extensão. Em seguida nos remete à concepção de universidade centrada somente no ensino. Se retomarmos as indicações do Banco Mundial, no documento que alguns autores (OTRANTO, BATISTA, SGUISSARDI, CARVALHO) apresentam como *World Bank* (1994) perceberemos o incentivo à diversificação da educação superior, com críticas ao modelo de ensino superior, baseado nas universidades de pesquisa, que, segundo o BM, são muito caras e inadequadas às necessidades e recursos dos países mais pobres. Neste sentido, os índices comprovam a proliferação de Faculdade e Centros Universitários que ofereciam e oferecem cursos de curta duração e/ou à distância, centrados apenas ao ensino.

O documento do Banco Mundial de 1999, por sua vez, além de também destacar a necessidade de diversificação das instituições, defende que o sistema de educação superior dos países periféricos deve contar com poucas universidades de pesquisa, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos (*WORLD BANK*, 1999, *APUD* OTRANTO, 2011, p.3).

Observando estes e outros indicativos, percebemos que os princípios da Reforma da Educação Superior do governo Lula estão embasados nos pressupostos regulatórios defendidos pelos organismos internacionais. Parte destes princípios está no documento produzido pelo GTI que originou medidas legais que foram sendo implantadas, desenhando a reforma de acordo com os interesses governamentais. Otranto (2011, p.3) afirma que “dentre estas medidas pode-se destacar o PROUNI, o SINAES, a Lei de Inovação Tecnológica, as Parcerias Público-Privadas, o Decreto que normatiza a Educação a Distância, além das medidas já adotadas para a Educação Profissional”.

3.5 A LDB 9.394 e suas Implicações para a Formação de Professores

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei n. 9.394 de 1996, surge como marco legal das políticas educacionais para o final do século XX. O processo que deu origem a este documento começou com a promulgação da Constituição brasileira de 1988, que apontava para a necessidade de políticas educacionais sólidas e que se comprometessem com todos os níveis da educação escolar. Este movimento de pensar e sistematizar uma proposta que consideraria as mudanças substanciais em relação ao contexto político, econômico e social no Brasil deveria suplantiar a superficialidade da lei anterior, a LDB 5.692/71.

Assim, ao assumir a presidência do Brasil, Fernando Henrique Cardoso assumiu também a incumbência de homologar um documento cuja sistematização já estava adiantada. Portanto, na elaboração do Planejamento Político Estratégico 1995-1998 de seu governo, foram contempladas ações para a aprovação da LDB 9.394/96, justamente no sentido de retirar da Constituição itens que engessavam a gestão educacional, e “instituir um novo Conselho Nacional de Educação, mais ágil e menos burocrático, modificar regulamentações para garantir maior autonomia à escola e transferir a ênfase dos controles formais e burocráticos para a avaliação dos resultados” (PINO, 2010, p. 31).

O movimento para a elaboração da LDB 9.394/96 durou quase uma década²² entre análises, discussões e reformulações até o projeto ser aprovado. Mas ao final o que foi sancionado não foi o que teve origem e envolvimento de parte da sociedade brasileira. Segundo Del Pino (2002), existiam dois projetos de LDB tramitando no Congresso Nacional. Um foi o defendido pelos movimentos sociais, que chegou a ser aprovado na Câmara dos Deputados em 1993. O outro, o qual foi aprovado e originou a lei, foi assinado por Darcy Ribeiro, que cumpriu o papel de subscrever a estrutura política da visão orientada pelo pensamento neoliberal.

Mais do que a necessidade de promover a reestruturação na educação brasileira, este documento foi elaborado a partir de uma visão social cujo contexto reforçava a educação como instrumento de adequação ao mercado de trabalho.

²² O projeto da LDB deu entrada no Congresso Nacional em dezembro de 1988 e foi aprovado em dezembro de 1996. Entrou como Projeto Octávio Elísio e saiu como Lei Darcy Ribeiro (DIDONET, 2010).

Várias são as medidas decorrentes desta legislação. A reforma do ensino técnico e tecnológico atinge os três níveis de ensino: o básico, o médio e o tecnológico. A imposição do governo federal acabou com os cursos técnicos tradicionais e a estrutura existente nas escolas técnicas e agrotécnicas federais. Uma das questões centrais da reforma é a obrigação das escolas separarem o ensino regular médio da formação técnica. Ao retirar a formação profissional do sistema formal de educação, a reforma aprofunda a separação entre a escola e o mundo do trabalho, retornando a uma situação existente até o ano de 1961, quando não havia equivalência entre o diploma de nível médio e o de ensino técnico. Com isso, a reforma dá um novo impulso ao caráter capitalista da escola (DEL PINO, 2002, p. 78).

Inclusive foi instaurado pelo Ministério da Educação e Desporto e pelo Ministério do Trabalho e Emprego o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, com objetivo de organizar os currículos e os cursos e a qualificação dos profissionais, adequando-os às necessidades do mundo do trabalho. Este foi um programa que contou com financiamentos do Banco Mundial. Como este não é o foco de nossa discussão, apontamos apenas para justificar o que vimos argumentando do decorrer das análises sobre o papel da escola na reprodução de um modelo socioeconômico chamado neoliberal.

Ao contrário da LDB de 1971, que teve como prioridade as políticas para a educação básica, a lei 9.394/96 contemplou a educação básica, a educação superior, a educação profissional e a educação especial, além de trazer um capítulo que se refere especificamente aos “Profissionais da Educação”. Neste capítulo, aborda-se especificamente a formação de professores. Esta deferência contribuiu para recolocar a questão em debate, o que acabou dando origem a algumas das regulamentações específicas para a formação docente, principalmente para a educação básica – como o Decreto n. 3.276 de 1999, o Parecer CNE n. 09/2001, a Resolução CNE/CP 01 de 2002 e a Resolução CNE/CP 02 de 2002, que serão objetos de análise no decorrer desta pesquisa.

Na publicação da LDB 9.394/96, foram contemplados os diferentes níveis da educação brasileira e, em função disso, é considerada uma legislação que permitiu a descentralização, da educação, pois permitiu a União, Estados, Municípios e Distrito Federal a organização de seus respectivos sistemas educacionais, indistintamente, sugerindo um regime de colaboração²³. Esta descentralização teve alguns entraves por não haver consenso entre as diferentes instâncias sobre qual a função e a responsabilidade de cada ente no contexto da educação nacional.

²³ Artigo 8º da Lei n. 9.394 de 1996.

Como este trabalho se refere à formação de professores no contexto da universidade, nos deteremos à LDB de 1996, de forma mais precisa no Título IV, “Da Organização da Educação Nacional”, em seu artigo 9º, pois este dispositivo influenciou de forma contundente as políticas de formação de professores para a educação básica; e no capítulo IV – “Educação Superior”, por ser este o *locus* da formação que discutimos. Abordaremos também o Título VI, que normatiza “Profissionais da Educação”, na perspectiva de analisar como vem se constituindo esse profissional no século XXI, a partir de uma lei que na própria redação apresenta diferentes concepções educacionais; e o Título VII, “Dos Recursos Financeiros”, por ser um item que tem sido responsabilizado por muitos dos entraves educacionais, pela escassez de recursos financeiros para prover as condições mínimas para uma educação de qualidade. O Título IV, “Da Organização da Educação Nacional”, em seu artigo 9º determina que cabe à União:

Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996, p. 4).

Conforme a lei, ao Município cabe a responsabilidade sobre a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Aos Estados cabe praticamente a gerência das séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. O papel do Estado no ensino superior é o de autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino, (BRASIL, 1996). Este conjunto de ações descritas no Título IV em decorrência da definição de papéis e do cumprimento das metas, nas respectivas instâncias, torna necessária a criação de novas leis, decretos, resoluções e pareceres para regulamentar e/ou normatizar, as obrigações e as responsabilidades de cada órgão em relação aos diferentes níveis escolares, reforçando a intenção do Governo Federal de repassar a responsabilidade da educação infantil e séries

iniciais para os municípios, e as séries finais e o ensino médio para os Estados. Mas e a educação superior será responsabilidade de quem?

Ainda sobre a organização da educação nacional, no primeiro item do artigo 9º da LDB indica a necessidade da elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010). E foi a partir da instituição deste plano, estabelecendo as políticas públicas para a Educação no Brasil, a partir de metas e estratégias, que surgiram algumas das ações para o nível superior, como a implantação de programas de acesso e democratização da educação superior no Brasil, assunto que abordaremos no próximo item.

Neste regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios na organização educacional, na definição das diretrizes para a educação básica²⁴, com vistas a estabelecer currículos e conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum, ainda há muito que avançar, principalmente pelo fato de a educação ainda ser objeto de disputa política partidária. Neste sentido, a descontinuidade das discussões e das ações em decorrência das mudanças de governo, tanto em nível nacional e estadual quanto municipal, é um dos aspectos que têm comprometido o avanço nesta área. Porém há que se considerar o avanço, ainda que em dado momento seja apenas de nomenclatura, de um regime de subordinação para outro de colaboração entre as instâncias governamentais.

Os itens VIII e IX deste Título apontam para o estabelecimento de um sistema de avaliação em rede, na perspectiva de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, com um regime colaborativo entre os sistemas de ensino, para melhoria da qualidade do ensino. Para tanto, a implantação de um sistema de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino, também foi regulamentada e implantada através da instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

O Capítulo IV, que dispõe sobre Educação Superior, é objeto de análise por ser a partir da LDB 9.394/96, *locus* da formação de professores. Portanto cabe discutir o que esta Lei determina sobre este espaço – embora, no contexto histórico da sua publicação, as políticas públicas e sociais foram “sendo elaboradas e podem ser analisadas como forma de arranjos

²⁴ A partir da LDB 9.394/1996, esta denominação foi adotada no sentido de abranger os três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

que facilitem um reordenamento social e político condizente com os novos padrões de produção” (CAMARGO, MAUÉS, 2008, p. 219).

Nesse sentido, observamos a inserção de algumas expressões que remetem ao contexto descrito acima. No artigo 43, quando se definem as finalidades da educação superior, o texto apresenta enfoque abrangente se tomarmos como referência as LDB anteriores (4.024/61 e 5.692/71).

No item I - o objetivo está em estimular o caráter cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; V – refere-se a busca constante pelo aperfeiçoamento profissional por meio da formação continuada e o VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996, p. 20).

Segundo Cury (1997, p.4), a questão da articulação das três dimensões que caracterizam uma universidade “só reaparecerá no Decreto federal 2.207/97 ao distinguir explicitamente a universidade das outras distintas formas de ser da educação superior”. No artigo 44, o destaque fica por conta da desobrigação do vestibular. Neste sentido, a questão da flexibilidade dos mecanismos de seleção do ensino superior começa a atender as prerrogativas da educação para todos. Porém cabe questionar: esta desobrigação do processo seletivo classificatório está realmente relacionada à democratização do ensino superior, ou se deve ao fato de as instituições de educação superior apresentarem um número considerável de vagas ociosas que implicam na diminuição de sua lucratividade? E ainda: qual a relação desta flexibilidade com a proliferação de instituições do ensino superior à distância, como autorizado pelo artigo 80, com apoio do MEC, sendo fonte de lucro os cursos em regimes especiais e à distância?

Já a formação docente foi trazida para discussão no Capítulo VI, sob título “Profissionais da Educação”, nos artigos 61 a 67. É um dos itens mais reduzidos desta lei. Em apenas seis artigos, a lei pretendeu definir os fundamentos, estabelecer os níveis de abrangência da educação nacional e o “*locus* da formação e relacioná-la aos requisitos da valorização do magistério. O resultado de tanto enxugamento é a ausência de conceituação dos profissionais da educação, referenciados no texto da lei com base nas exigências para sua formação” (MELO, 1999, p. 46).

Mesmo com estas lacunas, a formação profissional docente recebeu notoriedade a partir da LDB 9.394/96, pois, embora determine que o professor, para atuar na educação básica, deverá obrigatoriamente ter curso superior, desobriga que isso deva acontecer na universidade, portanto pode ocorrer em instituições como Centros Universitários, Faculdades ou Institutos superiores, ficando restrita no âmbito do ensino apenas.

Os artigos 61, 62 e 63, explicitam esta “nova configuração com a implantação de um novo *locus* para a formação tanto na organização acadêmica – os institutos superiores de educação – quanto no aspecto pedagógico – o curso normal superior” (BITTAR, OLIVEIRA, MOROSINI, 2008, p. 219). Se, por um lado, abre para que outros espaços também oportunizem a formação docente que não apenas as universidades, flexibilizando currículos e encurtando tempo de formação inicial, por outro exige maior inserção do professor no cotidiano da escola, para além da sala de aula, com vistas a proporcionar e estimular a conquista da autonomia pedagógica e de gestão escolar.

Esta destituição de um espaço específico para a formação docente implicou também na pluralidade das concepções, possibilitando diferentes posturas com relação aos cursos de formação docente. Destacamos que a própria redação deste capítulo aponta para incongruências onde convivem termos e expressões que “contém idéias inconciliáveis, como, de um lado, programa de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior, institutos superiores de educação, curso normal superior, e, de outro, profissionais da educação e base comum nacional” (PEREIRA, 1999, p. 109). Esta inconsistência na formulação da política de formação docente revela particularidades do contexto no qual ela foi criada. Ainda citando Pereira, no período da elaboração da referida lei, respirava-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como o BM e o FMI, que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo a educação.

Considerando esta liberdade ou autonomia conferida pela lei às instituições principalmente quando se refere a “fixar os currículos dos seus cursos e programas” (BRASIL, 1996), o MEC percebeu a necessidade de elaboração de diretrizes curriculares para cada curso, na perspectiva de resguardar as suas especificidades. Estas diretrizes foram elaboradas a partir da constituição do Conselho Nacional de Educação que se tornou o órgão regulador dos cursos de graduação.

Retornando aos artigos 61 a 63 da Lei n. 9.394, de 1996, que dispõe sobre os “Profissionais da Educação”, três anos após a promulgação já sofreram alterações, via Decreto n. 3.276, de 06 de dezembro de 1999. O artigo 61 do documento de origem aponta para os diferentes objetivos da formação de profissionais da educação dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando e seus fundamentos: I – a associação entre teoria e prática inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Com relação a este artigo, o Decreto n. 3.276/1999 reforça a formação em serviço, a formação continuada, e a necessidade de compatibilidade entre a formação inicial e o nível de atuação do professor, mas traz uma alteração no § 2º do artigo 3º, que determina: “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores” (BRASIL, 1999, p. 1). No entanto, esta redação foi alterada em seguida, pelo Decreto n. 3.554 de 2000, no que tange a expressão “exclusivamente” que foi substituída por “preferencialmente”.

O artigo 62²⁵ dispõe sobre os estabelecimentos autorizados que poderão oferecer a formação de professores para atuar na educação básica, incluindo apenas as universidades e os institutos superiores como promotores desta formação (BRASIL, 1999). O Parecer CNE/CP n. 115/99 define como Institutos Superiores de Educação centros de formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem, e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor de educação básica.

Em decorrência da expansão do ensino superior brasileiro, sobretudo por via da iniciativa privada, há muito essa formação vem se desenvolvendo em instituições não-universitárias, por meio de cursos de preparação docente de qualidade bastante questionável, que, com raríssimas exceções, se limitam a reproduzir, de maneira empobrecida e piorada, os modelos de formação de professores das universidades. Nessas instituições, conhecidas como faculdades isoladas, comprova-se uma extrema dificuldade em formar profissionais que atuem em todas as áreas do conhecimento escolar, particularmente nas ciências naturais [...], pois, nelas, são os

²⁵ Este mesmo artigo teve nova redação dada pelas duas Resoluções que seguem: A Resolução CEB n. 01 de 2003, que dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação apenas em nível médio, na modalidade normal, em relação ao exercício da docência; e a Resolução CNE n. 1 de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.

gastos com a manutenção de cursos que determinam as áreas que devem ser privilegiadas (PEREIRA, 1999, p. 120).

Para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, segundo o artigo 63 da Lei, a formação deve acontecer em nível de institutos superiores de educação, “em curso normal superior”. E também é função destas instituições, oferecer programas de formação pedagógica a portadores de diplomas de educação superior que queiram exercer a docência em nível de educação básica, além de ofertar programas de formação continuada para os profissionais da educação.

Na redação dada pelo Decreto n. 3.276/1999, quando se refere à formação dos profissionais da educação, diferencia-se da Lei anterior no § 4º, porque determina que “a formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especificidade, em qualquer etapa da educação básica” (BRASIL, 1999, p. 2).

Portanto, a partir desta lei, a formação de professores para atuar na educação básica não mais se deu por meio de complementação de formação, mas sim, de formação específica para cada área do conhecimento. Estes cursos são o assunto do artigo 4º deste Decreto, que define que estes poderão ser ministrados em qualquer tipo de IES, desde que assegurada estreita articulação com os sistemas de ensino, essencial para a associação teoria-prática no processo de formação.

Ao avançarmos na análise sobre a Lei 9.394/96, no que tange a formação docente, o processo dualizado por que passou a construção desta LDB deixou lacunas. Na perspectiva de minimizá-las, a partir de 1997, já estavam tramitando projetos de lei, em forma de decretos, resoluções e pareceres, entre outros, para alterá-la. Esta lei demonstra que o modelo neoliberal, vigente no país principalmente a partir da ascensão de Fernando Henrique Cardoso à presidência da República, usou a educação formal como um instrumento de controle e com elevado poder de acentuação das desigualdades sociais. Saviani argumenta que a LDB 9.394/96 foi uma oportunidade perdida de transformação social, pois,

A orientação neoliberal adotada pelo governo Collor e agora pelo governo de Fernando Henrique Cardoso vem se caracterizando por políticas claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância à educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-

governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea boa vontade pública (Saviani, 1997, p. 30).

No sentido de absorver os preceitos globalizantes da época, este documento organizou-se na perspectiva de abranger as transformações sociais e econômicas por meio da articulação dos diferentes sistemas de ensino com vistas a cumprir o papel de atenção as demandas do mercado de trabalho – fragmentado, fracionado e superficial – e, embora a LDB 9.394/96 ainda esteja em vigor, são vários os artigos que foram alterados no decorrer destes 15 anos desde sua publicação.

Poderíamos analisar outros aspectos relacionados à promulgação da LDB de 1996 e o contexto sócio-histórico da virada do século XX. No entanto avançaremos para o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, a Resolução CNE/CP n. 02 de 26 de junho de 1997 e o Decreto n. 3.276/1999, que determina ao Conselho Nacional de Educação a definição das diretrizes curriculares nacionais específicas para formação de professores da educação básica. Estas diretrizes foram aprovadas em 19 de fevereiro de 2002, via Resolução CNE/CP n. 01, seguida da Resolução CNE/CP n. 02 de 19 de fevereiro de 2002. Foi a partir destas duas Resoluções que a UNIPLAC reestruturou seus cursos de formação docente, inclusive com a elaboração das Políticas Institucionais para as Licenciaturas.

3.6 Legislação Posterior à LDB para a Educação Superior

Para compreendermos as políticas educacionais decorrentes dos governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), é necessário analisar o contexto da reforma do Estado capitalista e seus desdobramentos, que configuram as “transformações implementadas nas políticas sociais [...] a discussão sobre o caráter do estado capitalista e a redefinição de seu papel está inserida em um movimento maior de reformas estruturais adotadas como estratégia de superação das crises do capitalismo” (CHAVES *et al.*, 2008, p. 331).

A reforma da educação superior brasileira foi desencadeada a partir da publicação da LDB 9.394/86, como já abordamos no item anterior, o que reforçou o caráter empresarial dado à educação, ampliando a dualidade da educação superior como um espaço de produção de conhecimento para vivência social pacífica e igualitária e um espaço de persecução de interesses econômicos e individualizados.

Desde os dois mandatos de FHC, e também nos dois mandatos de Lula, esta lei sofreu alterações para atender as exigências dos organismos internacionais, materializadas em decretos, leis, pareceres, portarias, entre outros. Neste sentido, optamos por analisar as regulamentações promulgadas que tem implicação direta ao nosso objeto de pesquisa, pois,

No momento histórico em que foram desenvolvidas as políticas de FHC seus executores atinham-se muito às pressões externas dos órgãos internacionais financiadores da educação na América Latina do que à tomada de consciência de que nosso país clamava por ensino público com qualidade e gratuidade em todos os níveis. [...] Os discursos dos executores de políticas educacionais da década da educação (século XXI) vêm contribuindo para reafirmar que o campo da educação é estratégico para o desenvolvimento do país inserido no mundo globalizado (BRZEZINSKI, 2010, p. 169).

Este contexto exige repensar a educação na perspectiva qualitativa e não apenas quantitativa para alcançar índices e cumprir metas. Uma política de expansão da educação superior no Brasil deve ser organizada na tentativa de restabelecer o papel do Estado como articulador e condutor do processo. No entanto o Decreto n. 2.207, de 05 de abril de 1997, alterado posteriormente pelo Decreto n. 2.306, de 19 de agosto 1997, normatizou as atribuições das instituições superiores de ensino de cunho privado, estabelecendo a diversificação das instituições e avalizando de forma definitiva a instituição de empresas educacionais.

A partir do Plano Nacional da Educação – PNE²⁶ (2001-2010), aprovado pela Lei n. 10.172, de 09 janeiro de 2001, foram traçadas metas para a educação superior no Brasil, para contemplar as demandas de uma sociedade que deveria se constituir heterogênea. A determinação deste documento visava mobilizar a sociedade na promoção de uma educação de qualidade, com instrumentos de avaliação e de regulação dos sistemas, para a expansão e a democratização do acesso à educação superior (BELLONI, 2010). A Lei n. 9.394, de 1996, nos artigos 9º e 87, respectivamente, determina que cabe à União a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e institui a Década da Educação. Estabelece ainda que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 2001).

²⁶ LDB 9.394/1996, artigo 9º, necessidade apontada desde a Constituição de 1988 em seu artigo 214.

O Plano Nacional de Educação foi elaborado considerando os diferentes níveis da educação, porém neste texto abordamos apenas o Capítulo 4, que trata da Educação Superior no Brasil. A partir de um diagnóstico que levantou os problemas enfrentados por este segmento educacional, ficou evidente um panorama pessimista, o que justifica a necessidade da implantação de políticas que promovam a renovação e o desenvolvimento deste nível de escolarização, sob pena de um colapso, pois se previu um aumento considerável de egressos do ensino médio oriundos das camadas sócias mais populares. Também fez parte do diagnóstico uma projeção sobre a inserção da iniciativa privada na oferta por cursos de nível superior, no entanto, esta expansão não garantiu o avanço técnico-científico, tendo em vista a não articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão na maioria destas instituições. Como fechamento do diagnóstico, o PNE faz sugestões de possíveis soluções para a educação superior do Brasil,

Como estratégia de diversificação, há que se pensar na expansão do pós-secundário, isto é, na formação de qualificação em áreas técnicas e profissionais. A própria modulação do ensino universitário, com diploma intermediário, como foi estabelecido na França, permitiria uma expansão substancial do atendimento nas atuais instituições de educação superior, sem custo adicional excessivo (BRASIL, 2001, p. 41).

Nesta citação é possível encontrar indícios da política neoliberal e de que talvez o novo desenho da educação não seja tão novo assim, pois as questões da flexibilização, do encurtamento dos cursos e do foco nos tecnólogos têm constantes. Outro exemplo é o estabelecimento de parâmetros europeus para pensar a nossa educação. Se houve um diagnóstico em relação aos problemas enfrentados na educação brasileira, será que a implantação de modelos educacionais estrangeiros poderia contemplar as necessidades do Brasil, sem desprezar suas especificidades e do perfil de seu povo?

Com relação às diretrizes que constam deste PNE, há referências explícitas à busca por melhoria da qualidade da educação básica através da qualificação dos profissionais do magistério. A autonomia universitária também é evidenciada, ressalta-se o papel dos centros universitários e a necessidade de maior regulação burocrática e da oferta de uma educação comprometida com a sua sociedade. Nos objetivos e metas definidos no Plano, destacamos o primeiro, que propõe em dez anos aumentar em 30% no número de alunos entre 18-24 anos a ingressarem na educação superior; e o segundo, um percentual de 40% de matrículas em

estabelecimentos públicos. Segundo Belloni (2010, p. 154), uma “análise preliminar das estatísticas educacionais relativas ao curto tempo decorrido após a formulação do PNE indica que ainda não estão sendo proporcionalmente cumpridas, em especial no que diz respeito a valores quantitativos estabelecidos no Plano”.

Como política de democratização, acesso e conseqüentemente expansão da educação superior, o governo Lula implementou quatro programas principais: o sistema UAB – Universidade Aberta do Brasil; o Programa Universidade para Todos – PROUNI, criado pela Lei n. 11.096/05; o programa Expandir; e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. No decorrer do texto, abordaremos cada programa de forma individual.

Com a expansão da educação à distância, o Decreto Presidencial n. 5.622 de 19.12.2005, regulamentou e consolidou a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro. Esta estratégia traçada para a educação superior no PNE (2001-2009) foi acenada como possibilidade de democratização do ensino superior a partir da ampliação no número de vagas, principalmente em regiões do país com dificuldades inclusive de acesso rodoviário. Esta modalidade de ensino surgiu na década de 1980 e culminou com a implantação da Universidade Aberta do Brasil em 2005.

O Projeto Universidade Aberta do Brasil foi originalmente concebido por Darcy Ribeiro, sendo a UAB um dos seus últimos sonhos e “fazimentos”. Para que se tornasse a realidade, o Ministério da Educação criou, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, uma base para articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental, para desenvolver ações, programas, projetos e atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação da oferta do ensino superior gratuito e de boa qualidade (ARAÚJO, 2007, p. 169).

Conforme este autor, um dos objetivos da Universidade Aberta está o de expandir a universidade pública e gratuita e, ao mesmo tempo, interiorizar a oferta de cursos e programas universitários nos municípios que não possuem a educação superior ou cuja oferta de cursos não seja suficiente. A este, acrescentamos o de oferecer a formação em serviço para professores da educação básica (2007, p. 170).

Em função do caráter regulador da política para a educação superior no Brasil, o PNE determinou a institucionalização de sistema de avaliação articulado, instituído pela Lei 10.861 de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que instituiu

uma Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, cujos membros são definidos pelo Ministro da Educação. O SINAES é constituído por três componentes principais: a avaliação interna da IES, que contempla a hetero e a autoavaliação, através das Comissões Próprias de Avaliação; a avaliação externa, que é constituída pelas avaliações dos cursos *in loco* por comissões no momento dos processos de reconhecimento dos cursos; e o Exame Nacional de Desempenho do Aluno – ENADE (BELLONI, 2010) que de caráter regulador, tornou-se uma política educacional do MEC que abrange a dimensão dos alunos, dos cursos de educação superior.

Esta lei foi complementada pelo Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Em decorrência destes processos avaliativos, foi implantado um banco de avaliadores²⁷ para as verificações *in loco* e também a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA.

No ano seguinte, em 2007, foi publicado do Decreto n. 6.303, que alterou dispositivos do Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005²⁸, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, e do Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, citado acima. Trazemos este registro pelo fato de constar deste documento a abrangência/interferência da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no âmbito da graduação. No seu artigo 36, § 2º, a manutenção na íntegra da referência sobre o processo de avaliação por ocasião do reconhecimento dos cursos de licenciatura e normal superior, o Conselho Técnico Científico da Educação Básica da CAPES, poderá se manifestar, aplicando-se, no que couber, as disposições procedimentais que regem a manifestação dos conselhos de regulamentação profissional.

Este processo de regulação cujo foco era a verificação *in loco* das instituições e dos cursos de graduação, aspectos de destaque no âmbito do ensino, pesquisa e gestão das instituições de educação superior, conforme descrito no artigo 3º do Decreto n. 5.773, de 9 de

²⁷ Em 2010 já eram mais de 5 mil profissionais.

²⁸ Regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Este artigo se refere especificamente a educação à distância.

maio de 2006, o qual define que, as competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão “exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, na forma deste Decreto” (BRASIL, 2006, p. 1). A ampliação dos programas de créditos educativos e bolsas de estudos, como o ProUni, também foi prevista no Plano Nacional de Educação.

ProUni – Programa Universidade para Todos – criado pela Medida Provisória n. 213/2004 e institucionalizado pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. No seu primeiro processo seletivo, o ProUni ofereceu 112 mil bolsas em 1.142 instituições de ensino superior de todo o país e já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2009, cerca de 600 mil alunos, sendo 70% com bolsas integrais (AMARAL, 2010, p. 3).

Este programa foi pensado como instrumento para a democratização do acesso à educação superior e conseqüentemente promoveu a expansão deste nível de escolarização. No entanto, “o ProUni pode ser considerado um instrumento de expansão, mas até o momento a preocupação com a qualidade das instituições beneficiadas é apenas parcialmente considerada” (BELLONI, 2010, p. 164).

Outra meta estabelecida no PNE foi com relação à carreira do magistério em termos de cargos e salários, mas também apontando a necessidade do aumento da titulação dos professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Outro item de destaque se refere às ações afirmativas como política educacional. Neste caso foi indicação a inserção nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores para a Educação Básica (2002), ou nas Diretrizes específicas dos cursos de graduação em forma de temas transversais.

Encerrando uma década do primeiro Plano Nacional de Educação, e analisando o projeto da Lei Ordinária 8.035/2010, que instituiu o PNE (2011-2020), percebe-se que as discussões atuais não são muito diferentes de dez anos atrás. A educação básica continua sendo o foco das políticas públicas. O Banco Mundial aparece como esclarecedor da importância dos cuidados na primeira infância, inclusive no aspecto nutricional e de saúde. A criança bem assistida nesta idade tem “melhor desempenho em testes de inteligência” e ainda possibilita menor “preocupação das mulheres na força do trabalho”, pois há alguém olhando

por seus filhos (BRASIL, 2011). Percebe-se que, embora haja alguns novos indicadores, as concepções são nossas velhas conhecidas.

Com relação à educação superior, o PNE (2011-2020) continua apontando a necessidade de elevar a taxa de acesso a educação superior, principalmente para jovens de 18 a 24 anos, e sugere inclusive que para que isto aconteça é necessário aumentar os programas de bolsa e mecanismos de financiamento, como o ProUni e o FIES. Porém, se considerarmos a indicação do aumento nos programas de financiamento, isto significa que não haverá maior cobertura da educação superior gratuita e sim facilidades para que os alunos possam custear seus próprios estudos.

Com a possibilidade de maior acesso a educação superior começa a surgir uma nova demanda de alunos para a formação continuada em nível de pós-graduação. Neste caso a questão da titulação, dos professores também passa a ser objeto de discussão principalmente pela CAPES. Nas IES, que oferecem cursos em nível de *stricto sensu* e que tem como princípio o desenvolvimento da pesquisa a titulação do professor acontece em decorrência destes dos programas de formação continuada, e quanto maior a titulação, maior o número de publicações, com possibilidades de “geração de conhecimentos e técnicas inovadoras, base para o desenvolvimento econômico e social de qualquer sociedade” (BRASIL, 2011, p. 81). Nesta perspectiva, a CAPES vem imprimindo metas de encurtamento dos prazos para a os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, exemplo disso foi a redução do tempo de quatro para dois anos na conclusão do mestrado, e de seis para quatro anos na conclusão do doutorado. Esta discussão também é foco da Meta 14 do documento, inclusive indicando a necessidade da ampliação do acesso aos níveis da pós-graduação *stricto sensu*, por meio da Universidade Aberta do Brasil, além do aumento de bolsas de estudos oferecidas pela CAPES e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

A Meta 15 do PNE trata especificamente da formação de professores. Neste caso, a parceria das instâncias federativas será no sentido de facilitar a formação de todos os professores em nível superior, nas áreas específicas em que atuam na educação básica. Não há uma discussão maior em torno da escassez de professores em determinadas áreas, o documento se restringe a sugerir a oferta de facilidade aos interessados em acessar cursos de licenciatura e se manter financeiramente na universidade. Parece-nos que a discussão é para, além disso, pois, se o professor for bem remunerado e tiver condições dignas de trabalho, não dependerá de ajuda externa para se qualificar, ele poderá assumir a sua própria formação.

Quando o documento se refere à valorização salarial do profissional do magistério, a discussão fica apenas no âmbito comparativo, entre os diferentes níveis e diferentes Estados da União, não há consistência na discussão, que inclusive se finaliza justificando que os salários dos profissionais da educação do Brasil estão nos níveis de outros profissionais liberais. Na sequência, a próxima meta refere-se ao plano de carreira dos professores em todos os sistemas de ensino.

Como registramos no início da discussão do PNE (2011-2020), não há nada de novo. Os problemas continuam os mesmos, as projeções são bastante otimistas, mas as discussões são incipientes, as contradições entre o que propõe o documento e as vivências nos sistemas educacionais brasileiros deixam dúvidas com relação aos avanços possíveis.

O ProUni, como política pública de acesso e democratização da educação superior, numa análise não tão superficial, é “um embaralhamento das barreiras entre o público e o privado, abrindo espaço para a emergência de uma esfera pública não-estatal, uma forma híbrida entre o estatal, o privado e o público”, (MANCEBO, 2004, 853).

O Programa Universidade para Todos surge como excelente oportunidade de fuga para frente para as instituições ameaçadas pelo peso das vagas excessivas, e, novamente, mantém-se o incentivo recomendado pelo BIRD à iniciativa privada [...] é importante salientar que a sociedade civil também apoiou o programa, assim como os formados no ensino médio público, por não se considerarem uma demanda potencial às instituições públicas frente às barreiras impostas pelos exames vestibulares. Até mesmo, a Central Única dos Trabalhadores – CUT, por meio de seu presidente, mostrou-se simpatizante ao programa (CARVALHO, 2006, p.8).

Na verdade o que acontece é uma operação onde o governo federal compra vagas ociosas nas instituições de educação superior em troca de incentivos fiscais, ou seja, redução de impostos. Esta injeção de dinheiro público em instituições privadas é questionável na medida em que não há um controle sobre isto, pois, em alguns casos, as instituições que participam deste programa não têm nenhuma responsabilidade social.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto de n. 6.096, de 24 de abril de 2007, tem como objetivo a criação de condições para a ampliação do “acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (DANTAS, JUNIOR, 2009, p. 5). Este programa tem sido objeto de críticas de algumas instâncias sociais, inclusive com

mobilização estudantil. Segundo nota do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES,

O Programa REUNI apresentou-se como “uma ação de coerção” que “pode resultar no redesenho completo da função das universidades públicas federais”, as quais ampliariam suas verbas em até 20%, embora seja exigida a ampliação do número de vagas de até 100% e que estaria “de acordo com o novo modelo que cabe às universidades dentro do projeto de inserção subalterna do país no contexto mundial da dita globalização” (ANDES, 2007).

Por outro lado, Cunha (2007) tem considerado que apesar do programa suscitar discussões, encontram-se questões positivas “que pode vir a impulsionar o crescimento do alunado do ensino superior e que esse programa está para o segmento federal do setor público, assim como o PROUNI está para o setor privado” (CUNHA, 2007, p. 821). Observamos que, mesmo com críticas a implementação dos três programas – Expandir, em 2006; Universidade Aberta do Brasil, desde 2007; e REUNI, em 2008/2009 –, pode-se vislumbrar uma nova postura referente à expansão da educação superior no Brasil por intermédio da universidade pública.

Outro movimento de reforma universitária no Brasil foi a criação, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação, do qual constava a proposta para a reforma da educação superior. Neste plano foram elencadas mudanças significativas, tendo os seguintes princípios complementares entre si: I – expansão da oferta de vagas; II – garantia de qualidade; III – promoção de inclusão social pela educação; IV – ordenamento territorial, levando o ensino superior às regiões mais remotas e V – fortalecer o desenvolvimento econômico, seja como formador de recursos humanos altamente qualificados, seja na produção científico-tecnológica (DANTAS, SOUZA JUNIOR, 2009, p. 08). Os autores afirmam que o governo Lula chegou a encaminhar ao Congresso Nacional uma proposta de reforma universitária, porém não encontrou apoio para transformá-la em projeto. Esta é uma realidade que temos encontrado nas análises das políticas educacionais: a educação superior não é e nunca foi prioridade nos diferentes sistemas de governo.

A política nacional com relação à formação de professores teve como referência o Parecer CNE n. 09 de 2001, a Resolução CNE/CP n. 01 de 2002 e a Resolução CNE/CP n. 02 de 2002. Por meio destas normatizações, os cursos de licenciatura tiveram que se reestruturar para atender principalmente ao aumento da carga horária destinada ao ECO, que passou de

300 para 400 horas e não poderá ter mais caráter de terminalidade; e a uma maior articulação entre as instituições de formação docente e as unidades escolares; além da definição de 400 horas de PCC que deverá promover a inserção do aluno no cotidiano da escola desde o primeiro ano do curso. A análise destes documentos perpassará por todo este trabalho, pois é justamente a partir da sua publicação que têm origem as políticas institucionais para as licenciaturas na UNIPLAC, *locus* desta pesquisa.

4 ECO E A PCC NOS CURSOS DE LICENCIATURA

4.1 Iniciando a Discussão

Neste capítulo buscamos analisar a construção histórica das disciplinas que tiveram e têm a função de inserir o aluno dos cursos de formação docente no campo de atuação profissional – a escola de educação básica. Para tanto, traçamos um breve histórico de como as disciplinas de Didática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado foram se constituindo como tais, até a publicação das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores de Educação Básica - Resolução CNE/CP n. 1/2002²⁹ e a Resolução CNE/CP n. 2/2002, que estabeleceu a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior (BRASIL, 2002).

Também será item da discussão a visão de autores e da legislação sobre o ECO e a PCC, além da Política Institucional para as Licenciaturas da UNIPLAC, as Diretrizes Curriculares dos Cursos assim como as ações de acompanhamento e discussão sobre toda a reestruturação das licenciaturas.

Realizando as leituras pertinentes à pesquisa, necessárias para ampliar o repertório sobre o tema, percebemos divergências com relação aos conceitos e funções das três áreas que representavam ou representam a dimensão da prática profissional nos cursos de formação docente. Somamos a isso as inquietações e inseguranças vivenciadas na docência e orientação da disciplina de ECO e buscamos compreender esta área considerada profissionalizante, situando-a no contexto histórico da publicação das resoluções citadas, quando surgiu uma nova dimensão nesse processo de formação docente – a Prática como Componente Curricular também denominada apenas de PCC.

Esta dimensão, segundo a Resolução (CNE/CP n. 2/2002), deve ter 400 horas e tem por objetivo inserir os alunos de cursos de licenciatura no campo de atuação profissional desde o início do curso. No entanto, esta atividade não deve ser confundida com o ECO, já que ambas têm caráter de articulação entre teoria e prática. Buscaremos situar estas duas dimensões dentro do contexto das discussões acadêmicas, de legislação e também na Política Institucional para as Licenciaturas da UNIPLAC, na perspectiva de compreender como vem

²⁹ Ver Parecer CNE/CP n. 9/2001, publicado no Diário Oficial da União. 18 de janeiro de 2001, Seção 1, p. 31.

se constituindo como dimensão profissionalizante dos alunos que estão em processo de formação.

Na legislação anterior à promulgada em 2002, a Prática de Ensino³⁰ limitava-se aos métodos e técnicas de ensino e à Didática cabia a produção de materiais didáticos diferenciados para serem aplicados no Estágio Curricular Supervisionado (GASPAR, 2005). Porém, a partir das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores de Educação Básica – Resolução CNE/CP n. 1/2002 e Resolução CNE/CP n. 2/2002 –, houve uma alteração significativa em relação às disciplinas que tinham relação direta com o cotidiano escolar, na perspectiva de garantir um processo de ensino-aprendizagem com a compreensão das relações históricas, sociais e políticas que interferem no cotidiano da sociedade e na produção do conhecimento.

Não é mais possível entender a disciplina Prática de Ensino como simples articuladora de métodos e técnicas de ensino [...] existe a necessidade de articulação da prática de ensino com todas as disciplinas e de mudanças da concepção atual da disciplina de didática, que não prevê apenas técnicas e métodos de ensino [...] A prática de ensino deverá ocorrer num movimento duplo. O primeiro consiste em estruturar as ações problematizadoras para serem contextualizadas nas escolas-campo de estágio, e o segundo, em fazer com que as discussões dessas práticas sejam pautadas na observação dos alunos e na análise de suas ações (GASPAR, 2005, p. 50).

Posteriormente à publicação destas diretrizes (2002), emergiram algumas incertezas sobre como contemplar nas estruturas curriculares dos cursos de formação de professores as dimensões que, segundo a legislação, deveriam inserir o aluno no campo de atuação profissional – a escola de educação básica.

Na perspectiva de dirimir a confusão conceitual e operacional sobre “Didática”, “Prática de Ensino”, “PCC” e “ECO”, nos amparamos em autores e legislações que abordam conceitualmente estas dimensões, a fim de mapearmos suas aproximações e divergências. A partir desta fundamentação, buscamos reconhecê-las no contexto das estruturas curriculares das licenciaturas da UNIPLAC a partir de 2006, quando entraram em vigor as regulamentações propostas pelas Resoluções CNE/CP n. 01 e n. 02/2002, conforme Parecer CNE/CES n. 15/2005, que determinou que “o prazo das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores, [...] deve ser observada por todas as turmas de

³⁰ Ver Parecer CNE/CES n. 744/1997.

alunos que deverão concluir os cursos de graduação para formação de professores a partir do ano letivo de 2006” (BRASIL, 2005, p. 2).

As três dimensões – ECO, Didática e a Prática de Ensino – são questões intrinsecamente relacionadas à formação de professores da educação básica e, em função disto, procuramos estabelecer algumas diferenças e semelhanças, que caracterizam as três áreas. Destacamos que a linha que as separa não é tão visível, gerando certa dúvida com relação aos papéis de quem seria o responsável pela inserção dos alunos dos cursos de formação docente no campo de atuação profissional, de modo que se rompa com a prática burocrática e descontextualizada cujo único objetivo seja cumprir exigências legais de carga horária.

4.1.1 Inserção do Aluno da Licenciatura no Campo de Atuação Profissional: Contextualização Histórica

As divergências sobre o papel do Estágio, como disciplina que se constituiu como momento em que o aluno do curso de licenciatura se insere no campo de atuação profissional, são históricas. Até 1946, pela inexistência de uma legislação nacional, cada estado brasileiro instituiu sua própria legislação. Segundo Pimenta (2011), até a publicação da Lei 5692/1971, a função de formar professores para as séries iniciais do chamado 1º grau – hoje Ensino Fundamental – era de competência das Escolas Normais. Posteriormente a esta legislação, passaram a chamar-se Habilitação ao Magistério. “Criadas no Brasil a partir de 1833, as Escolas Normais foram objetos de legislação nacional única com as Leis Orgânicas do Ensino, especificamente, com o Decreto-Lei 8530/1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal. Antes disso cada Estado possuía legislação própria” (PIMENTA, 2011, p. 23).

Observamos que cada Estado tinha normatizado as questões referentes ao estágio e conseqüentemente as denominações foram adotadas pontualmente a partir do entendimento das equipes responsáveis pela educação em cada ente da federação.

No **Amazonas**, Não havia referência explícita ao estágio no currículo, mas à obrigatoriedade de o aluno-mestre, após realizar o estágio, no primário, ser submetido a um exame desse estágio, demonstrando haver adquirido a necessária prática. No currículo havia a disciplina “Metodologia Geral e Especial”, que a nosso ver, podia ser aproximada à referida necessária prática. Em **Minas Gerais**, a disciplina era Prática Profissional, desenvolvida nas escolas regulares e Prática

Pedagógica e a disciplina de Metodologia nas Escolas Normais rurais. Em **Goiás**, a prática profissional deveria ser feita em aulas-modelo, preparo das lições práticas, sendo matéria do último ano escolar, visando à aquisição da técnica metodológica e da prática dos processos e métodos de ensino, durante uma semana e meia, Havia ainda a disciplina de Didática. **Rio Grande do Sul** havia a disciplina de Didática e prática da Educação Primária. Em **Santa Catarina**, Prática de Ensino e Prática Pedagógica, além de Metodologia como disciplinas. No **Paraná** – Metodologia e Prática de Ensino. **Rio de Janeiro** – Prática de Ensino. Na **Bahia** havia a Didática, Metodologia Geral e Metodologia Especial. **Sergipe** – Metodologia e Prática de Ensino como disciplinas, sendo que a prática de ensino era feita na escola primária modelo, para os alunos da Escola Normal Oficial, e nos grupos escolares para os demais. Em **Alagoas**, Didática e Metodologia Geral eram disciplinas, não havendo referência à prática. Em **Pernambuco**, a prática pedagógica deveria ser realizada nas Escolas de Aplicação e às disciplinas Metodologia Geral, Metodologia Especial e Didática da Educação Física. **Rio Grande do Norte** havia referência à obrigatoriedade da prática de ensino e as disciplinas Metodologia Geral e Metodologia Especial. No **Ceará** havia a expressão Técnica de Ensino, como disciplina e, no 3º ano, obrigatoriedade da prática profissional, uma vez por semana. No **Piauí**, a formação era em 5 anos, dos quais 3 preparatórios e 2 profissionalizantes, onde se realizava a prática profissional sob a forma de regência. Como disciplina **havia Didática**, Metodologia Geral e Especial. **Maranhão** – a disciplina Matérias e Prática do Ensino Primário. **Mato Grosso**, Prática de Ensino e no **Pará** a Didática estava ligada a disciplina de História Geral da Pedagogia e fazia-se referência a aulas práticas. Em **São Paulo**, Exercícios de Ensino (PIMENTA, 2011, p. 23).

Pimenta (2011, p. 24) explica que “a situação diferenciada e desigual do Ensino Normal nos estados será corrigida legalmente pela Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei n. 8.530 de 02 de janeiro de 1946, quando foi estabelecido um currículo único para toda a Federação”. Porém, antes desta legislação, destaca-se que os cursos de formação de professores, exceto nos estados da região Sul e de São Paulo, eram realizados após o primário, nos chamados cursos secundários.

Nos estados que constituíam a exceção, havia também a formação em nível do colegial. Era um curso específico e realizado após o secundário, com duração de 2 anos. Em São Paulo a duração era de 3 anos e abarcava a formação de professores para o ensino primário, a especialização para o pré-primário e, ainda a formação de professores para o ensino secundário (PIMENTA, 2011, p. 26).

No contexto desta retrospectiva histórica, percebemos que as discussões sobre a relação entre teoria e prática e a aproximação dos alunos com o campo de atuação profissional, neste caso a escola, são preocupações antigas. Observemos que no Decreto-lei 8530/1946, Título II, Capítulo IV, o alínea c, orienta que nas aulas de Metodologia deverá ser feita a explicação “sistemática dos programas do ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria [...] e exercício de observação e participação real no trabalho docente, de tal modo

que nela se integre os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso”. Pimenta (2011) chama a atenção para a Lei, argumentando que ao regulamentar o Ensino Normal no país através de diferentes cursos, regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas Didática, Metodologias e prática do ensino primário na formação do professor como regente, professor ou especialista.

Esta divergência ou sobreposição de funções permaneceu por um longo período, em que os encaminhamentos eram dados conforme as concepções e os entendimentos da escola ou dos professores das disciplinas em questão. Inclusive a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024/61, aprovada em 20 de dezembro de 1961, ao se referir à formação docente, apenas acrescentou a possibilidade de o Instituto de Educação oferecer cursos de formação de professores para as Escolas Normais.

Evidencia-se a formação docente como uma busca por desmistificar alguns equívocos, principalmente no que se refere a ser o ECO este o momento em que se articulam teoria e prática, vivenciando-as na academia e em atividades no exercício da profissão. Lima (2001, p.61) argumenta que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria [...] a prática deve ser entendida como práxis, ou seja, deve ser uma atitude teórico-prática, humana, transformadora da realidade”, compreendendo a práxis “como uma atividade humana real, efetiva e transformadora que, em sua forma radical, [...] é a produção material, o trabalho humano” (VÁSQUEZ, 1977, p.137). Este é o trabalho consciente da prática profissional como componente de formação, capaz de promover a interlocução entre a universidade e a escola de educação básica na superação da reprodução dos modelos de educação transpondo para uma prática social.

Segundo Nóvoa (1995, p.21), “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos e atores como Estado, Igreja, família entre outros, fazem parte desta história”, o que exige um olhar atento e constante a este movimento de profissionalização. Goulart (2002, p. n77) argumenta que “da necessidade e importância da prática na formação de professores há consenso entre pesquisas e estudos na área da educação, mas as concepções de Prática de Ensino e a forma como elas devem ser desenvolvidas, tem gerado muita discussão”.

Retomando a análise da história dos cursos de formação docente no Brasil, Gaspar (2005) afirma que a preocupação com a especificidade da Prática de Ensino tem origem na década de 1930, com a criação dos cursos superiores de licenciaturas. Porém, sob forma de

Estágio Curricular Supervisionado, a disciplina só tornou-se parte do currículo dos cursos de licenciatura com a Resolução CFE 09 de 1969.

Com base nos Pareceres CFE 672/1969 e CFE 252/1969, nas Resoluções 2/1969 e 9/1969, na Deliberação CEE 30/1987 e na Resolução SE 15/1888, que trata da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério e dos agentes pedagógicos que participam da formação dos professores, argumenta que a prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado, é tarefa exclusiva da disciplina de Didática, sendo esta última a principal articuladora do princípio pedagógico das referidas disciplinas – prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado – apesar das dificuldades de identificar as especificidades de cada uma delas no projeto político-pedagógico da escola (PICONEZ, 2002, p.16).

Nesta citação verifica-se outro componente curricular que por tempos teve a responsabilidade de fazer a ligação entre a universidade e a Educação Básica – a Didática, também chamada de Metodologia de Ensino, que para Veiga (1992, p. 41) “é entendida como um conjunto de regras e normas prescritivas visando a orientação técnica do ensino e do estudo”. A autora aponta uma questão que pode ser um dos indicativos da falta de articulação com a realidade da escola, o fator histórico, quando relata que “a Metodologia difundida pelos jesuítas foi o alicerce de uma tradição didática, centrada no método e em regras de bem conduzir a aula e o estudo, supostamente neutros e desvinculados da nossa realidade” (VEIGA, 1992, p. 42). O Parecer CFE n. 349/1972 faz referência à prática no currículo da Habilitação para o Magistério,

A Didática compreenderá estudos relativos a Metodologia do Ensino, sob os aspectos de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino. Os três procedimentos não são apenas interdependentes, como não raro indissociáveis, pois, enquanto o planejamento implica em previsão de execução, esta já é o planejamento em ação; e a verificação é inseparável do ato docente, razão por que o antigo exame separado da vivência escolar é algo que não mais se aconselha. O ato de verificação deve levar não só ao julgamento do aluno, mas a uma auto-avaliação do professor e da própria escola. É, portanto, um processo global.

A Didática assume a configuração do Estágio Supervisionado e embora tenha reduzido de forma considerável a diversidade de nomenclaturas nas disciplinas desta área, pela junção de todas, não impediu que se continuasse com um entendimento ambíguo na operacionalização dessas disciplinas. “Via de regra as escolas deixaram de tratar de Metodologia, uma vez que a lei fala em Didática, incluindo a Prática de Ensino que, por sua vez ficou entendida como estágio” (PIMENTA, 2011, p. 47).

O Parecer CFE n. 349 de 1972 também orienta para que a inserção do aluno no momento da Prática de Ensino seja “realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágio supervisionado”. Continuando, o documento sugere que se busque a inserção dos alunos em escolas que representem a realidade educacional, pois só assim o professorado conhecerá as possibilidades e as limitações de uma escola real. Porém, em seguida, destaca que “as escolas escolhidas deverão apresentar verdadeiro, mas *positivo* campo de estágio, para que o futuro mestre receba os *exemplos salutareis que lhe servirão de modelo e inspiração na sua atividade docente*³¹” (BRASIL, 1972).

O que poderia ser o diferencial no momento do estágio, com relação à vivência do futuro professor nas condições reais da escola, tem características de uma encenação (FERNANDES, PAIM e TEIXEIRA, 2008). Então o que seria um campo de estágio positivo? A que exemplos a legislação se refere? Quem define o que são exemplos salutareis? Salutareis para quem? E quanto aos modelos, são modelos de que e para quem? Será que organizar uma situação de começo meio e fim apenas para cumprir uma etapa específica é a solução para o ECO?

Este Parecer (CFE n. 349/1972) sugere que a Didática assuma a parte teórica e o Estágio, a etapa prática, e que preferencialmente devam ser trabalhadas concomitantemente para que não haja a dissociação entre ambas. Porém o caráter reprodutivista de modelos prescritos e a desvinculação da situação e condições reais da escola podem comprometer e até destorcer o processo de formação docente. Se formos considerar a encenação como uma característica dos estágios na década de 1970, não podemos deixar de mencionar o desenvolvimento de atividades denominadas de “microensino”.

O termo, em sua própria etimologia, estava a indicar peculiaridades essenciais: micro significando reduzido, e ensino referente ao familiar processo de conduzir a aprendizagem. Baseavam-se, provavelmente, os procedimentos então organizados, no pressuposto de que uma redução da complexidade da situação de ensino – em termos de tempo, número de alunos e conteúdo de aula – facilitaria o alcance do preparo necessário a professores (SANT’ANNA, 1979, p. 1).

Destacamos que o microensino estava centrado em tarefas pré-determinadas, treinadas para serem desenvolvidas com técnicas pré-estabelecidas e testadas *a priori*. O fator surpresa, as variáveis nas relações e as condições reais de trabalho não eram consideradas. Na

³¹ Grifo nosso.

sequência da história, a década de 1980 foi decisiva no aprofundamento das discussões sobre a formação docente no contexto das universidades e das políticas públicas para os cursos de Licenciaturas. O início da abertura democrática no país foi marcado por lutas pela profissionalização do magistério e pela adequação do sistema educacional ao modelo de sociedade vigente na época, na perspectiva da constituição da educação popular. As lutas pela qualificação profissional no caso da formação docente passam a ser articulada à qualidade da educação básica. Portanto foi necessária a reestruturação dos cursos de formação docente na perspectiva de uma pedagogia contra-hegemônica.

Há cerca de 20 anos, por iniciativa de movimentos de educadores e, em paralelo, no âmbito do Ministério da Educação, iniciava-se um debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores, com base na crítica da legislação vigente e na realidade constatada nas instituições formadoras. O marco histórico de detonação do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980, abrindo-se o debate nacional sobre o curso de pedagogia e os cursos de licenciatura. A trajetória desse movimento destaca-se pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores, mas o resultado prático foi modesto, não se tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da formação dos educadores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p.23).

A I Conferência Brasileira de Educação foi movimento significativo para a mobilização dos professores contra sistema de governo ditatorial. Nesta década – 1980, também aconteceram avanços nas produções científicas e principalmente um movimento de crítica à escola conteudista, com vistas à retomada das idéias marxistas, numa concepção sócio-histórica.

Esta mobilização nacional, cujo objetivo era desencadear um processo de reorganização da Educação no Brasil, em seus diferentes desdobramentos, encontrou também campo fértil entre os críticos da Lei 5.692/71. Os Estágios Supervisionados e a Prática de Ensino nos currículos de Habilitação para o Magistério continuavam a ser descontextualizados da realidade escolar. A indissociabilidade entre teoria e prática se materializava principalmente pelo caráter da terminalidade do estágio e também no contexto do microensino.

Porém mais de três décadas se passaram e continuamos tentando superar a dicotomia entre teoria e prática e buscando na educação uma prática social, na perspectiva da práxis como uma “atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja

concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do prático na linguagem comum” (VÁSQUEZ, 1977, p. 05). Neste sentido, a práxis é uma atividade humana transformadora da realidade natural e humana pela possibilidade de se estabelecer a reflexão sobre a ação e em consequência dando origem a uma reconstrução acima de tudo social.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394 em 1996, a educação básica e a educação superior sofreram várias alterações. Inclusive, com relação à educação básica, determinou-se uma nova configuração³². A formação docente, segundo a referida lei, nos artigos 61 e 62³³, trouxe alterações que impactaram de forma significativa os cursos de licenciatura, principalmente no que se refere às condições e as características da formação docente.

Artigo 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, p. 25).

A efetivação da articulação entre teoria e prática tem sido motivo de encaminhamentos em muitas das normas que se referem à formação docente e percebemos que, na LDB 9.394/96, não foi diferente. O documento também acena para a formação em serviço e para o fato de que a formação e as experiências anteriores dos professores não devem ser desconsideradas, já que esta formação deve ser contínua e permanente.

Porém estas posturas discutidas no âmbito da legislação devem romper a barreira dos encaminhamentos burocráticos e prescritivos dos marcos regulatórios e dos Projetos Pedagógicos dos cursos. A concepção da formação docente, amparada nestes dois fundamentos, deve estar presente no Projeto Pedagógico de Curso mas também, na postura do corpo docente, para que o ato de conhecer a realidade escolar num processo de articulação ao mundo acadêmico passe a representar um ato de aprendizagem efetiva.

³² A Educação Básica passa a ser compreendida como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (artigo 21, inciso I).

³³ Ver Decreto 3.276 de 06.12.1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e Resolução CEB n. 01 de 20.08.2003, dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação em nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência.

Neste contexto, da LDB 9.394/96, o Estágio e a Prática de Ensino assumem a função prioritária de articulação entre a teoria e a prática no cotidiano escolar. No entanto, esta condição já vinha sendo instituída na legislação desde o Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Capítulo IV, artigo 14, alínea d), que determinou que “a prática de ensino será feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso”.

O Decreto 3.276³⁴, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica – considerando os artigos 62 e 63 da LDB 9.394/96, que também tratam da formação docente – reforça em seu artigo 4º, §2º, que “qualquer que seja a vinculação institucional, os cursos de formação de professores para a educação básica deverão assegurar estreita articulação com os sistemas de ensino, essencial para a associação teoria-prática no processo de formação” (BRASIL, 1999). Neste caso, há que se considerarem duas questões: a primeira, a importância da aproximação entre as instituições formadoras de professores e as instituições que recebem os professores; e a segunda, a associação entre a teoria e prática. Esta última parece ter sido tratada de uma forma um tanto simplista, pois explica a necessidade de articulação por considerar a IES como responsável pela parte teórica e a escola pela parte prática.

Em 2002, foram aprovadas as Resoluções CNE/CP n. 01 e 02, de 18 e 19 de fevereiro de 2002, respectivamente. A primeira, com base nos Pareceres CNE/CP n. 09 e 27 de 2001, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior para curso de Licenciatura, de graduação plena; e a segunda, com base no Parecer CNE/CP 28/2001, instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior. Ambas tomam como base legal a LDB 9.394/96.

A Carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, das quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I – 400 (quatrocentas) horas de prática com componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da

³⁴ Alterado pelo Decreto 3554/2000, na redação do § 2º do artigo 3º do Decreto 3276/1999: quando no decreto de origem encontra-se exclusivamente, no decreto que altera lê-se preferencialmente.

segunda metade do curso; III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único – Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos (BRASIL, 2002, p. 2).

No que se refere à Resolução CNE/CP n. 01, Veiga e Nunes (2010) deixam patente a visão dicotomizada da relação entre teoria e prática e, com isso, diferenciam também trabalho intelectual e trabalho prático, ou entre trabalho e educação. Posteriormente à publicação destas duas resoluções, todos os cursos de licenciatura do Brasil tiveram até o ano de 2006³⁵ para adequar-se ao que preconizavam as determinações. Apenas os cursos que estavam em andamento puderam concluir suas turmas com as estruturas organizadas diferentemente do que estava determinado pela legislação.

Diante destas determinações, e para efetivar as reestruturações necessárias nos cursos de licenciatura, a UNIPLAC instituiu uma comissão formada por três professoras da área das licenciaturas, para estudar os documentos e iniciar um levantamento das necessidades legais e operacionais que atendessem ao que estava determinado pela legislação. Foram instituídos encontros de estudos, debates e reuniões com professores e coordenadores dos cursos, na perspectiva de elaborar não apenas alterações nos Projetos Pedagógicos dos cursos, mas de implantar uma política institucional para as licenciaturas. Este trabalho teve como objetivo não apenas o cumprimento de exigências legais, mas sobretudo refletir criticamente sobre o papel da universidade como instituição formadora de professores que tentam compreender a relevância social de seu trabalho: a dimensão transformadora da ação educativa e propositora do crescimento da consciência política, necessária ao desenvolvimento da competência profissional (CAVALCANTE, CARNEIRO, 2006).

Um momento que exigiu muitas análises foi a definição de como organizar e operacionalizar os estágios e como distribuir ao longo do curso as 400 horas da PCC. Quando se trabalha na perspectiva de dirimir a hierarquização entre as áreas ditas teóricas em detrimento das práticas, a formação e a prática pedagógica docente fundamentada na concepção de “práxis” (VÁSQUEZ, 1977) que pressupõe a formação docente como um

³⁵ Parecer CNE/CES n. 15/2005

continuum processo formativo, na perspectiva da consolidação de uma consciência crítica e social dos docentes.

Dinâmicas à ação docente, seja enquanto renovação, transformação, ou mudança, que se apresenta agora como valores a serem cultivados; seja enquanto a mudança, o crescimento e o desenvolvimento do professor passam a ser essenciais nessa ação; seja, ainda, enquanto a própria educação com a prática social assume nova direção e novo perfil, porque interage com a própria realidade e não à distância dela, integrando-se a uma prática social mais ampla (SCHMIDT *et al*, 1999, p. 15).

Este movimento histórico – no qual as políticas públicas voltam-se para os cursos de formação de professores de forma contundente, na perspectiva do rompimento da racionalidade técnica por meio de aproximação, análise e intervenção no cotidiano escolar – pode oportunizar um processo de reflexão crítica com vistas ao aluno e ao professor compreender-se e sentir-se parte determinante na oposição de práticas reprodutivistas. Afinal a “lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (NÓVOA, 1997, p. 27), pois desconsidera os limites e as possibilidades da educação como parte do processo de ensino e aprendizagem. Freitas (2002) pondera sobre a condução dos processos de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação como instrumento de legitimação da concepção de sociedade e de educação de quem as elabora.

O processo de elaboração, desencadeado pelo MEC e pelo CNE, visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. Considerando-se os objetivos postos pelas reformas da educação básica no sentido de adequar a formação das novas gerações às exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho, o conteúdo e a organização das instituições de formação de professores passam a ter sua centralidade para garantir o desenvolvimento da educação básica tal como está postulada (FREITAS, 2002, p. 9).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução n. 01 de 2002) trouxeram significativas alterações, principalmente quando separaram definitivamente as modalidades de licenciatura e bacharelado e quando justificaram a necessidade das vivências no cotidiano escolar desde o início do curso. Considerando, mais especificamente os artigos 12 e 13 que apontam para a necessidade de articular a prática pedagógica não só no âmbito do ECO, mas também na PCC, que deverá estar contemplada em disciplinas também de formação, e não só nas que apresentam caráter

profissionalizante, para a formação de um docente crítico e reflexivo. Considerando nosso *locus* da pesquisa, questiona-se: as licenciaturas da UNIPLAC têm oportunizado esta formação a seus alunos? Estão sendo trabalhadas estas duas dimensões de modo a promover uma educação que, apesar de sua complexidade, respeita a dialogicidade do processo de ensinar e aprender? Como oportunizar uma formação pedagógica com características políticas sem que sejam apenas ideológicas?

Mesmo que os órgãos federais se mantenham fieis a seus ideais políticos e ideológicos, numa sociedade que insiste em tratar os diferentes como iguais, a Educação pode estar a serviço do desenvolvimento intelectual, moral e profissional dos sujeitos. Assim a universidade se comprometeria a desenvolver um trabalho pedagógico que esclareça, transforme e oriente a práxis educativa, para propósitos sociais e coletivos, suscitados na própria práxis e fundamentados em princípios éticos e emancipatórios (CAVALCANTE, CARNEIRO, 2006).

Na perspectiva de propor uma formação docente com estas características descritas pelos autores, a legislação tem acenado para algumas ações imediatas como, por exemplo, maior aproximação entre a IES e a escola, maior acompanhamento e supervisão por parte dos professores e orientadores dos alunos nos campos de estágio. Por outro lado, considerando as dificuldades que algumas instituições vêm enfrentando, a operacionalização interna e externa das e nas funções que acompanham o processo tem sido um dificultador do processo.

Não se ignorar que esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado no campo das políticas públicas. Todavia, não é menos certo que os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola. Entendendo que a democratização do ensino passa pela sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas e experiências inovadoras têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento do profissional dos professores. O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e continuada articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999, p. 15).

Com esta breve contextualização histórica das disciplinas que possuem a função de inserir os alunos dos cursos de formação docente no campo de atuação profissional, iniciamos a discussão na seção seguinte que tem por objetivo contextualizar a implantação e o desenvolvimento dos cursos de licenciatura da UNIPLAC, a Política Institucional para estes cursos e em que condições as dimensões do ECO e da PCC vem sendo organizadas, na perspectiva de contemplar o que preconiza a legislação e a formação docente capaz de

contribuir de fato para uma transformação social com vistas ao desenvolvimento regional como está descrito na Missão desta instituição.

4.2 A Política Institucional para os Cursos de Licenciatura na UNIPLAC

A história da UNIPLAC tem início em 1969, na mesma época em que iniciou no Brasil uma política de governo que promoveu a ampliação de vagas para educação de 1º e 2º graus. Neste contexto, foi realizada em Lages uma pesquisa de opinião, dirigida ao público da área da Educação, que apontou como principal dificuldade para a formação em nível superior a impossibilidade de acesso aos cursos, pois havia a necessidade de se dirigir a outros centros para isso (1968). A realidade da região não era diferente da realidade do país com relação à falta de professores para suprir a demanda da educação básica. Daquela pesquisa resultou o primeiro projeto e se iniciou o processo de autorização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Lages (Parecer n. 45/1970 – CEE/SC), que posteriormente passou a ser denominada de Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages – FACIP (Parecer n. 48/1970 CEE/SC).

Atualmente (2012) a UNIPLAC é uma universidade comunitária, de personalidade jurídica de direito privado, normatizada por Regimento Geral próprio. Tem como,

Princípios: ‘Justiça, respeito, disciplina, equidade, legalidade, imparcialidade, transparência, humildade, integridade, respeito ao indivíduo, diversidade [...] Valores: Responsabilidade social, sustentabilidade, comprometimento, consciência ecológica, educação continuada, busca da excelência, liderança participativa, níveis mínimos de burocracia, inserção social, cooperação, empreendedorismo. [...] Missão, procura “ser uma universidade comunitária que promove a formação humanística, técnico-científica e cultural do cidadão por meio do ensino, pesquisa e extensão priorizando o desenvolvimento regional (UNIPLAC, 2010, p. 31).

Na tentativa de assumir de fato seu caráter regional, a UNIPLAC, em 1996, buscou a parceria junto à comunidade externa para a elaboração de seu Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI, com o objetivo de conquistar o *status* de universidade. Na ocasião, realizou o “I Seminário Regional”, contando com a participação de representantes da comunidade serrana, diversos setores profissionais, bem como do setor produtivo, com a expectativa de que estes setores indicassem áreas e cursos que deveriam fazer parte do Plano de Expansão Acadêmica. Naquele Seminário, foram definidas quatro grandes áreas em torno das quais a UNIPLAC embasou seu projeto de universidade: Saúde, Gestão, Tecnologia e

Educação. Com estas ações, a UNIPLAC mobilizou a sociedade na busca deste conjunto de relações sociais complexas entre os diferentes sujeitos históricos, e também as condições concretas para viabilizar a produção de conhecimento com vistas à construção de sua realidade a partir do contexto social. No ano de 1999, a UNIPLAC conquistou o *status* de Universidade e com ele as prerrogativas que a condição oferece. A definição das linhas de atuação reforçou o que era uma tendência desde a década de 1970 na área de Educação e Gestão, para as áreas da Saúde e das Tecnologias, na perspectiva de acompanhar as transformações sociais e do mundo do trabalho.

Os primeiros cursos de licenciatura oferecidos pela ainda Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages – FACIP, foram Pedagogia, Matemática, Letras e Ciências Sociais. O histórico destes cursos se articula com a própria história da UNIPLAC, pois tiveram a autorização para o funcionamento por meio do Decreto n. 66.849, de 02 de julho de 1970. A trajetória do curso de Pedagogia nesta instituição está relacionada com a trajetória da formação de professores em todos os níveis, na Educação Especial, na Gestão Escolar, na Supervisão e Orientação Educacional, na formação continuada de professores da Rede Pública municipal, estadual e particular (UNIPLAC, 2010). Pois era a única instituição que oferecia cursos de formação docente na região da Serra Catarinense.

Foram quase três décadas em que a UNIPLAC esteve à frente da formação de professores e dos profissionais liberais da região, no entanto as contingências já discutidas no capítulo três – onde apontamos as transformações na educação brasileira no final da década de 1990 com a publicação da LDB 9.394/96, que teve impacto direto sobre todos os cursos de graduação principalmente nos de formação docente – trouxeram a necessidade de uma reestruturação organizacional para atender a legislação e a as novas demandas do mundo do trabalho.

Com relação à formação docente, a Lei 9.394/96 traz um capítulo dedicado a sua regulamentação, principalmente o artigo 62, que teve impacto direto para o processo de escolarização da região, porque determinou que “a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-à em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996). Esta situação fez com que muitos professores que, já estavam no exercício da profissão, com formação em nível apenas de Magistério de 1º ou 2º grau, ou com as chamadas licenciaturas curtas, retornassem a estudar para fazer novos cursos ou complementações. Além disso, devemos considerar

também o Plano Nacional de Educação 2000-2009, que visava a expansão dos níveis quantitativos da educação no Brasil, inclusive os índices da educação superior.

A LDB/1996, instituiu princípios e fundamentos a serem observados para a oferta dos cursos aos profissionais da educação, apontando para a flexibilização de estruturas curriculares, carga horária associação entre teoria e prática, inclusive mediante formação em serviço (BRASIL, 1996), mas não aprofunda como poderia ocorrer esta articulação, deixando o ECO com 300 horas. Após a publicação desse documento houve vários desdobramentos, dentre eles elaboração do Plano Nacional de Educação – 2000/2010 e este por sua vez apontou para a necessidade da elaboração de diretrizes específicas para a formação de professores. A promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (Resoluções CNE/CP n. 01/2002) veio na perspectiva de romper com o antigo sistema de formação docente centrado em conteúdos específicos apenas.

No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como opção natural que possibilitaria como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como licenciados torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da área, passando mais com atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do “jeito de dar aula” (BRASIL, 2001, p. 16).

Neste sentido, o eixo articulador da organização curricular dos cursos de formação docente após esta regulamentação passou a ser a docência. As especificidades deveriam então ser trabalhadas como propostas que integrassem os saberes e os fazeres docentes, sem que um fosse penalizado em detrimento do outro.

A Resolução CNE/CP n. 02/2002, que estabeleceu a carga horária dos cursos de licenciatura, explicita a questão da relação teoria e prática em termos de carga horária prevendo 400 horas de PCC distribuída ao longo do curso e 400 horas de ECO a partir da segunda metade do curso. Estas duas Resoluções determinam duas as dimensões – ECO e PCC as que detêm a maior responsabilidade pela aproximação dos alunos do campo de atuação profissional, embora com funções distintas. Para Pimenta (2004, p. 44), a finalidade do estágio é “proporcionar ao aluno a aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso”. A autora defende uma nova postura, uma definição de estágio que provoque reflexão a partir da

realidade, numa postura articuladora entre teoria e prática. Este parece ser um entendimento unânime sobre a nova postura dos cursos de formação docente do século XXI no Brasil: a busca pela superação da dicotomia entre teoria e prática, pois há muito se discute a incapacidade de realizar esta articulação na formação de professores para a educação básica.

O Parecer CNE/CP 9/2001 define a PCC como uma prática que produz algo no âmbito do ensino.

Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001, ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo do curso. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2001, p.17).

Uma concepção de PCC implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos da reflexão sobre a atividade profissional como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001). Neste sentido, Ferreira (2002, p. 14) pondera que “há que se distinguir, de um lado, a PCC e de outro, a Prática de Ensino e o ECO definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles”.

A prática concebida como componente curricular deveser contemplada e explicitada no projeto pedagógico, podendo ser vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional desde o início do curso. Sendo assim, ela poderá estar inserida e explicitada no contexto programático das diferentes unidades de conhecimento constitutivas da organização curricular do curso, ou poderá ser viabilizada sob a forma de oficinas, laboratórios, entre outros tipos de organização que permitam aos (as) graduandos (as) vivenciarem o nexo entre as dimensões conceituais e a aplicabilidade do conhecimento (Parecer CNE/CES n. 058/2004, p. 13).

Com a reestruturação curricular de todos os cursos de Licenciatura da UNIPLAC, os Projetos Pedagógicos foram reorganizados em seus colegiados, considerando o entendimento de cada área sobre as determinações das Resoluções n. 01 e 02 de 2002. Analisando estes Projetos Pedagógicos, percebemos que há maior clareza com relação à função e a operacionalização do ECO, em relação a PCC. Inclusive a revisão da literatura junto as

Reuniões da ANPEd entre 2006 e 2010 revelou que esta é uma situação comum a muitos dos cursos de formação docente no Brasil.

Para contemplar as determinações das Resoluções citadas, oferecer cursos que possibilitem uma formação que supere a racionalidade técnica instrumental, e possibilitar que a articulação entre teoria e prática realmente faça sentido, a Pró-reitoria de Ensino da UNIPLAC, no ano de 2003, em um movimento coletivo, iniciou estudos sobre o redimensionamento dos cursos de licenciaturas. Foram encontros sistemáticos para a elaboração de um novo projeto pedagógico dos cursos, o qual contemplasse os desafios da formação de professores com um planejamento inovador para a área. Neste sentido, Anastasiou (2007, p.46) considera que a ação de projetar para adiante – para o próximo ou para os próximos anos – é uma ação de “reinventar”, de “fazer de novo e de outra forma”. Exige conhecer a história da instituição, do curso, e aprender com ela. Desta forma, o diagnóstico é o ponto de partida da reflexão e da posição do coletivo e dos grupos de trabalho.

As atas e as anotações registradas pela comissão que orientou o processo mostraram que houve um trabalho coletivo entre diversos segmentos da instituição, coordenadores de curso, professores e supervisores de estágio. Gramsci (1985) afirma que a práxis transformadora na Educação só pode se dar em processos coletivos, a partir do que entendemos que esta construção não deve ser desconsiderada.

O resultado de tal construção foi a consolidação da Política Institucional para as Licenciaturas da UNIPLAC, que, dentre outras questões, compreende o projeto pedagógico de cada curso com estruturas curriculares compostas por disciplinas da área de formação docente compartilhadas entre os diferentes cursos e disciplinas de formação específica. Segundo o Parecer 2475/2006, que aprovou esta política, a organização curricular objetivou uma formação teórica sólida e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados na escola, de modo que permitisse a apropriação do processo de trabalho pedagógico pelo licenciando, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional (Parecer CONSEPE/CONSUNI n. 2475/2006). Neste sentido, os objetivos da formação pautaram-se em:

Propiciar a integração, a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo, a autonomia, a autoria, a cooperação e a solidariedade; Contribuir para (re) definir e implementar políticas de profissionalização dos professores das Séries Iniciais, Educação Infantil,

Artes, Letras, Educação Física, Ciências Biológicas, Matemática, Docência Universitária e de Educação de Jovens e Adultos e demais licenciaturas; Oportunizar condições teórico-reflexivas necessárias para que o aluno possa tornar-se efetivo participante no desenvolvimento do projeto pedagógico escolar (em todos os níveis); Criar dinâmicas de formação profissional com base na complexidade das relações humanas e, fundada na articulação/relação teoria-prática (UNIPLAC, 2006, p. 32).

As atividades curriculares desta política têm como princípios articuladores as dimensões das Ciências Humanas e Fundamentos; da Escola, Cultura e Sociedade; do Ensino Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização; das Práticas Escolares e das Atividades Complementares da Graduação, conforme desenho abaixo:

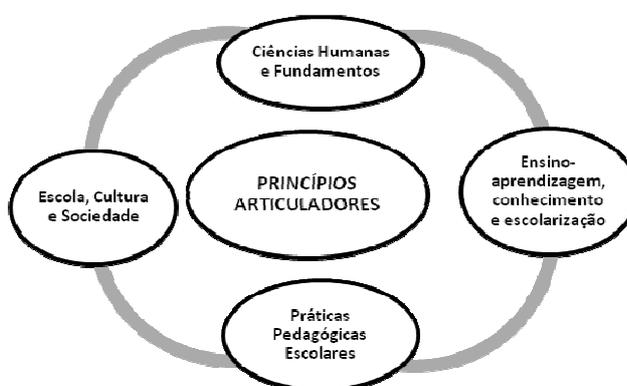


FIGURA 1 - Princípios Articuladores das Licenciaturas
Fonte: Projeto Pedagógico das Licenciaturas da UNIPLAC

Os cursos de Licenciatura da UNIPLAC foram pensados para articularem-se entre si e com a instituição por meio de ações que possibilitassem um ensino-aprendizagem consistente. Pretendeu-se que os cursos possam ser constantemente avaliados, em observância às Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica (2002) e também às Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso.

O projeto que instituiu a política para as licenciaturas prevê uma estrutura e uma dinâmica organizacional que, se bem trabalhadas, são capazes de produzir e oportunizar os conhecimentos ao graduando a partir da ideia de historicidade e provisoriedade da Ciência, tendo a concepção de produção do conhecimento que sustenta a proposta a seguinte base:

Problematização e compreensão dos limites e possibilidades do trabalho educativo escolar; Aprofundamento epistemológico e metodológico das ciências que integram o currículo; Concepção do ensino como Projeto Político-Pedagógico; Compreensão

do cotidiano escolar como um dos parâmetros balizadores da competência do profissional de Educação; Concepção de formação do profissional de Educação como um Projeto Pedagógico, além de Institucional e também pessoal (UNIPLAC, 2006, p. 35).

Neste sentido a construção de uma política institucional para as licenciaturas contemplam em sua organização curricular: disciplinas compartilhadas³⁶ totais; disciplinas compartilhadas parciais; disciplinas específicas; atividades complementares; e estágios curriculares obrigatórios. A Política determina o compartilhamento das disciplinas de formação docente entre alunos de diferentes cursos, o que pode oportunizar a interação entre as áreas do conhecimento, pois a própria convivência durante o curso de graduação permite aos alunos inserirem-se em um ambiente semelhante ao ideal das escolas, ou seja, profissionais de diferentes áreas com um objetivo comum, que é a educação para transformação do sujeito e da sociedade.

Este projeto foi aprovado em dezembro de 2006, através do Parecer n. 2475/2006 do CONSEPE/CONSUNI³⁷ e foi implantado em todos os cursos de licenciatura³⁸, com início das aulas em 2007/1. É constituído por disciplinas compartilhadas totais, disciplinas compartilhadas parciais, disciplinas específicas, atividades complementares e ECO.

Disciplinas Compartilhadas Totais: As oferecidas desde o 1º até o 8º semestre, totalizando uma carga horária de 840 horas correspondendo a 54 créditos. Buscam estudar a profissão docente nos seus aspectos pedagógicos, políticos, filosóficos, históricos, antropológicos culturais, econômicos, éticos. Bem como, estudar as diferentes abordagens teóricas que têm buscado compreender como vem se construindo a profissão docente em suas múltiplas relações.

Disciplinas Compartilhadas Parciais: As oferecidas conforme os conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, que deverão ser construídas nas áreas do conhecimento do curso que lhes possibilitem permanentemente construção dos saberes. As disciplinas serão estabelecidas pelos cursos, organizando um horário que possibilite o fechamento de turmas com um número maior de alunos matriculados otimizando recursos materiais e humanos da instituição.

Disciplinas Específicas: As definidas conforme a área do conhecimento de cada curso contemplando o que preconiza as diretrizes curriculares específicas.

Atividades complementares: Têm a finalidade de proporcionar no Currículo do Curso a flexibilização do processo de formação, respeitando e integrando interesses e afinidades dos alunos.

³⁶ Concepção de Compartilhamento

³⁷ CONSEPE/CONSUNI: Conselhos Superiores da UNIPLAC

³⁸ Em 2007, os cursos de licenciatura vigentes na UNIPLAC eram Arte-Educação – Artes Visuais, Arte-Educação – Música, Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática, Letras, Pedagogia.

Estágios Curriculares Obrigatórios: Compreende o 5.º, 6.º, 7.º e 8.º semestres (CNE/CP 02 de 19/02/02, Artigo 1.º, inciso II), que devem ser regulamentados pelos colegiados (UNIPLAC, 2006, p. 37).

Com a reestruturação dos cursos, a política de compartilhamento de disciplinas passa a ser implantada. Novos desafios se apresentam, dentre eles e a articulação entre teoria e prática precisa ser configurada. Os cursos de formação docente “[...] precisam recuperar a unidade entre teoria e prática educativa, de modo que a teoria seja o pensar e o repensar crítico sobre a prática, à procura de sua compreensão global, visando a garantir uma prática transformadora” (FAZENDA & PICONEZ, 1994, p. 133). Neste sentido, outra questão que é importante começa a tomar forma, a necessidade de aproximação entre a instituição de educação superior e a escola de educação básica, pois não há articulação entre teoria e prática se não houver uma reflexão sobre a própria ação pedagógica. Ainda sobre a relação entre teoria e prática e a necessidade desta articulação, dentro do espaço universitário, Anastasiou (2007, p.47) destaca que a articulação entre teoria e prática “é foco das diretrizes curriculares, assim como a pesquisa, como forma importante de aprendizagem, situando-se não como a função central da descoberta de um conhecimento novo, mas como processo de descoberta e sistematização”.

Porém, embora a UNIPLAC tenha normatizado uma política institucional para as licenciaturas, até o ano de 2010 não havia uma definição institucionalizada sobre como os cursos organizariam a PCC e como operacionalizar o ECO. Estas duas dimensões eram conduzidas respeitando as Diretrizes Curriculares de cada curso, as determinações do regulamento institucional para os estágios, os Regulamentos de Estágio específicos ou ainda em definições dos colegiados docentes.

Destacamos que o Regulamento Institucional que normatiza os estágios na UNIPLAC é datado de 1999, instituído pela Resolução n. 030/99 do Conselho de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação – CONSEPE/CONSUNI. Embora haja um novo Regimento Geral sendo elaborado, ainda não possuímos informações sobre as alterações que deverão ocorrer nesta área, portanto, até a publicação deste trabalho, o que tem orientado a condução dos estágios é esta Resolução de 1999. No capítulo I desta Resolução são propostas as bases conceituais dos estágios curriculares na instituição. O artigo 1º define que

O Estágio Supervisionado da UNIPLAC é um processo interdisciplinar avaliativo e criativo, destinado a articular a teoria e a prática (ensino, pesquisa e extensão), obrigatório para todos os discentes de todos os cursos da instituição que por lei forem exigidos. Parágrafo único – o Estágio Supervisionado constitui-se numa atividade de investigação, explicitação, e interpretação na realidade e de enriquecimento da formação profissional dos discentes (UNIPLAC, 1999, p. 1).

Considerando que este Regulamento foi elaborado após a publicação da LDB 9.394/96, é possível reconhecer dois aspectos referentes à articulação entre teoria e prática e à integração com a realidade profissional, indicados pela Lei, que estão contemplados. Porém registramos que é necessária uma revisão urgente, tendo em vista a adequação às novas prerrogativas para o ECO, inclusive com a inserção e a definição do papel da PCC nos cursos de licenciatura, e ainda maior articulação entre os sistemas de ensino, também necessária como proposta de minimizar o distanciamento entre Educação Superior e Educação Básica. É possível perceber que, até então (2012), a concepção que se tem de PCC é o desenvolvimento da disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica”, que inicia no 3º semestre dos cursos, mas a recomendação de que o aluno seja inserido no campo de atuação profissional desde o início da graduação (BRASIL, 2002) ainda não vêm sendo seguida ou o é apenas em ações isoladas.

É importante registramos um dado que tem limitado os avanços na UNIPLAC: o fato de que, a partir de 2008, por ocasião de uma intervenção judicial, há limitações no processo administrativo da instituição. Isto interferiu nos processos pedagógicos de todos os cursos, principalmente nos que possuem ECO, pois, com o regime de intervenção, foram tomadas medidas de contenção de despesas. A partir da publicação do Ato Normativo n. 01 (de 14 de novembro de 2008), outros sucederam com alterações significativas na estrutura organizacional da UNIPLAC, inclusive extinguindo a função do Supervisor de Estágio, restringindo o número de orientadores e a carga horária a ser remunerada para orientação, tanto dos estágios quanto dos trabalhos de conclusão de curso. Após quase quatro anos sob intervenção judicial a função de Supervisor de Estágio é acumulada pelo coordenador do curso, e o professor da disciplina deve assumir também a orientação das turmas que têm número inferior a 10 alunos (UNIPLAC, 2008).

No entanto, o Parecer 2475/2006 determinou no ato da sua aprovação que a política das licenciaturas compartilhadas deveria ser analisada anualmente, com acompanhamento sistemático dos cursos a que se aplica esta concepção de formação docente. O estudo e acompanhamento das determinações legais se revelam um instrumento privilegiado para a

“análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez explicitadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa” (SAVIANI, 1987, p. 10). Mesmo com a indicação de avaliação anual do projeto das licenciaturas compartilhadas, somente a partir de 2010 as primeiras ações neste sentido foram efetivadas. Inicialmente por meio de reuniões com professores e coordenações de curso, e posteriormente com comissões instituídas pela Pró-reitoria de Ensino.

O quadro abaixo apresenta os 10 cursos de licenciatura em funcionamento na instituição, com relação a alunos, professores, coordenação, orientação e regulamento de estágio.

Quadro 4- Síntese quantitativa dos cursos de licenciatura da UNIPLAC

Curso	N. de alunos em Estágio	N. de prof. da disciplina	Coordenador Supervisor	Regulamento	Orientador além do professor da disciplina	
					Sim	Não
Artes Visuais	09	01	01	Sim	-	X
Música	07	01	01	Sim	-	X
Ciências Biológicas	15	01	01	Sim	02	
Educação Física – Lages	16	02	01	Sim	-	X
Educação Física – Santo Amaro da Imperatriz	30	01	01	Sim	-	X
Educação Especial	-	-	01	Não	-	-
Língua Portuguesa\ Língua Espanhola	17	03	01	Sim	02	-
Língua Portuguesa\ Língua Inglesa	18	03	01	Sim	02	-
Matemática	08	01	01	Sim	-	X
Pedagogia	20	01	01	Sim	03	-
TODOS OS CURSOS	140	14	10		09	

Fonte: Secretaria Acadêmica – 2011/1

A partir do quadro, e da análise no Projeto Pedagógico dos cursos, observa-se que todos contemplam o ECO como disciplina obrigatória, com a carga horária mínima exigida por lei. Em todos os casos, o coordenador exerce a função de supervisor (Ato Interveniente n.

03 de 3 de dezembro de 2008), todos possuem regulamento próprio, com exceção de Educação Especial, que está em construção, pois o curso ainda está no terceiro semestre de existência.

Apenas os cursos de Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia dispõem, além do professor da disciplina, também de orientadores. Os cursos de Artes Visuais, Música e Matemática têm menos de dez alunos na turma, portanto a norma interna determina que a orientação seja feita pelo próprio professor da disciplina. No caso do curso de Educação Física, é uma decisão interna do colegiado que o professor da disciplina seja o orientador de todos os alunos em processo de estágio.

Conforme já argumentamos anteriormente, os regulamentos dos cursos que estão em vigor foram elaborados com base na Resolução 030/1999 e, embora defasados em algumas questões, ainda são os documentos que norteiam quanto a concepção, princípios, objetivos, organização, operacionalização e funções de cada sujeito neste processo. No entanto, nestes documentos não há indicação de como o ECO se articula com a PCC sem sobreposição de funções. Diante disso, destaca-se que o Parecer CNE/CEB n. 28/2001³⁹ determina que a PCC terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para a própria educação escolar, promovendo articulação com as dimensões pedagógicas e administrativas dos sistemas.

Enquanto os cursos ficam aguardando o novo Regimento Institucional, para reorganizarem seus regulamentos da inserção dos alunos no campo de atuação profissional, há um movimento dos colegiados, por orientação da Pró-reitoria de Ensino, da Coordenação de Graduação, do Setor de Apoio Pedagógico e de uma comissão específica, para que se discutam e instituem ações concretas, no sentido de dar consistência à articulação entre a teoria e prática nos cursos, por meio do ECO e também para implementação de fato da PCC, garantindo a inserção dos alunos no campo de atuação profissional desde o início do curso. Porém isto não vem acontecendo em nenhum dos cursos citados, pois não há nenhuma disciplina que tenha contemplado em sua ementa tal propósito.

A referida comissão, composta por cinco professores de estágio de diferentes áreas de formação, foi nomeada com o objetivo levantar informações sobre os cursos, em questões pedagógicas e de operacionalização dos Estágios, para sua normatização, já que as

³⁹ Que deu nova redação ao Parecer CNE/CP n. 21/2001.

licenciaturas estão inseridas numa política de formação profissional que deve ir além de alterações curriculares ou de bases legais apenas.

Após o estudo da comissão, cada curso recebeu do setor de Projetos e Apoio Pedagógico da UNIPLAC – ProApe as orientações sobre as adequações necessárias a seus regulamentos de estágio. Registramos que este material está arquivado, aguardando a aprovação do Regimento Institucional que definirá o novo desenho da instituição. Como último ato da comissão, a pedido dos coordenadores de curso, foi encaminhado um ofício à instituição solicitando um espaço permanente de reflexão e de proposição, devido aos diferentes entendimentos dos coordenadores, professores e orientadores de estágio sobre esta etapa de formação, que deve articular o ECO e a PCC, sem hierarquização entre as áreas. “A luta por um estágio melhor vincula-se à luta pela melhoria dos cursos de formação de professores [...]” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.140).

No início de 2011, a Pró-Reitoria de Ensino instituiu nova comissão composta por coordenadores dos cursos de licenciatura, professores da disciplina de Estágio e gestores da UNIPLAC, bem como responsáveis pelo estágio da rede pública estadual e municipal e seus respectivos gestores. Trata-se de uma ação mais efetiva de aproximação entre a universidade e as escolas de educação básica. Esta comissão teve como objetivo principal e emergencial cumprir as determinações das Diretrizes para a Realização da Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado de Cursos de Licenciatura nas Escolas de Educação Básica da Rede Pública Estadual de Santa Catarina (2008), objetivando a articulação entre a teoria e prática, a aproximação entre a IES e a UE e principalmente iniciar o processo de efetivação da PCC desde o início dos cursos, ainda que isso já estivesse explicitado no Projeto Pedagógico de cada curso.

No primeiro mês, a comissão analisou os dados levantados pela comissão anterior, no que se refere aos limites e às possibilidades do estágio em cada curso de licenciatura, assim como a análise dos documentos legais que norteiam e regulamentam o ECO nas diferentes esferas. Um dos documentos verificados pela comissão refere-se ao convênio celebrado entre 27ª Gerência Regional de Educação – GERED, a Secretaria Municipal de Educação de Lages e a UNIPLAC, o qual estabelece as normas a serem observadas pelas partes no processo de estágio. Um dos critérios discutidos pela comissão é a dissonância entre o que o convênio prevê e o que é adotado pela universidade, nos cursos de licenciatura, em relação ao número de estagiários em cada escola. Segundo o convênio, somente dois estagiários poderão estar na

mesma escola, ao mesmo tempo, contudo os regulamentos de estágio dos cursos indicam a efetivação do estágio em grupos de quatro alunos.

Outro item de importante da discussão foi a celebração de convênio com a Rede Estadual de Educação Básica do Rio Grande do Sul, o qual tem apresentado entraves. Observa-se que esta celebração se torna necessária, se considerarmos que muitos alunos da UNIPLAC são residentes naquele estado. A certificação para os professores das escolas que acompanham e orientam os estagiários foi outro item de discussão, tendo em vista que uma das responsabilidades do Ensino Superior é “emitir certificado de formação em serviço para o professor das unidades de ensino que participar como supervisores de estágio” (SANTA CATARINA, 2008a, p.15). Neste sentido, a UNIPLAC, através daquela comissão, realizou o levantamento de todos os professores que receberam estagiários nas escolas de educação básica, para que todos recebessem a certificação. Outro item que foi analisado pela comissão foi os regulamentos de estágio dos cursos e conforme já registramos em função de mais de doze anos sem atualização, estão defasados.

Ainda no primeiro semestre de 2011, foi constituído um novo grupo de estudos, oriundo daquela comissão, para organizar uma proposta única de resolução institucional, adequada às necessidades de cada curso e que atenda à Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, parágrafo único: “Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas” (BRASIL, 2002).

Como resultado de estudos sobre das licenciaturas da UNIPLAC, destacam-se três ações que consolidaram a aproximação da IES e UE. Primeiro, a semana acadêmica dos cursos de licenciatura, que anteriormente ocorria de forma isolada, passou a se articular entre os cursos, como “Congresso de Integração das Licenciaturas – COI”, com palestras e oficinas na área de formação docente e nas áreas específicas de cada curso integrando sua programação. Um dos aspectos positivos observados a cada edição do COI é o envolvimento dos acadêmicos não apenas em oficinas de sua área específica de formação, mas também em outras áreas, o que talvez seja um indicativo de que a cultura de integração tem se firmado nesta IES. Neste sentido, percebe-se ainda a aproximação destes acadêmicos com os alunos e professores de cursos de Magistério, os quais participam deste evento.

Segundo, o “Seminário de Avaliação das Licenciaturas”, ocorrido nos anos de 2010 e 2011, com a participação de alunos, professores, coordenadores dos cursos e gestores da

UNIPLAC. Neste Seminário foram apresentados os resultados da Avaliação Institucional sobre a atuação do professor e do aluno e a articulação entre as disciplinas. Observou-se nos encontros que a maior discussão recaiu sobre as disciplinas compartilhadas, as quais são evidenciadas na fala dos alunos como diferencial na formação docente oferecida pela UNIPLAC. E a terceira ação, trata-se de um projeto de extensão em que certifica os professores que recebem os estagiários como colaboradores no processo avaliativo.

A aproximação da universidade com a escola, previsto no item 4.1.2, alínea a, nos itens 4, 9 e 10 das Diretrizes para o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino (2008), aponta para a responsabilidade da IES, como instituição formadora, um compromisso de acompanhamento e supervisão por ocasião dos Estágios.

Promover a integração e o aperfeiçoamento dos professores das unidades de ensino, campo de estágio, através de cursos, seminários, mostras, eventos e outras atividades; Promover seminários para apresentação dos projetos desenvolvidos nas escolas, durante o estágio; Disponibilizar para a formação continuada de professores, os resultados do estágio, promovendo a integração da IES com a Escola Pública, objetivando a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (SANTA CATARINA, 2008, p. 15).

Neste sentido, e também na perspectiva de retornar à sociedade o conhecimento produzido na universidade, vem sendo organizada anualmente, a Mostra de Iniciação Científica da UNIPLAC. Nesta Mostra são apresentados os trabalhos desenvolvidos pelos alunos nos cursos de graduação. Especificamente das licenciaturas, são apresentadas as pesquisas em educação, realizadas na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica, que acontece do 3º ao 8º semestre, de forma compartilhada entre todos os cursos de licenciatura. Além das pesquisas, são apresentados também relatos de experiências docente e devolutivas de estágio. Observa-se que estas pesquisas ocorrem, em sua maioria, articuladas ao ECO. Em função do volume de trabalhos apresentados na Mostra, a UNIPLAC está implantando uma Revista Virtual que, dentre outras funções, hospedará a publicação dos trabalhos selecionados por um corpo editorial específico.

No último semestre de 2011 foi realizada em cada curso uma revisão da organização curricular, com o objetivo de esclarecer de que forma cada curso instituiria a aproximação de seus alunos com o cotidiano escolar. Para tanto, foram elencadas disciplinas articuladoras que deverão desenvolver, a cada semestre, ações de integração ao longo do curso, tanto na perspectiva horizontal quanto vertical. Assim se caracteriza o processo de formação como

crítico e reflexivo sobre sua própria organização, inclusive levando o aluno ainda no primeiro semestre do curso para conhecer e vivenciar a realidade da escola ou, no caso dos professores que já atuam e estão fazendo sua formação em serviço, conduzindo a reflexão sua prática. No 1º e 2º semestre, cada curso elencou as disciplinas que entendia ser adequadas a esta função e, a partir do 3º semestre, a disciplina de “Pesquisa e Prática Pedagógica” terá esta responsabilidade juntamente com as demais disciplinas do curso. Segundo Pimenta (2004, p. 44), “num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação”.

Em 2012, o processo de discussão e de análise deve continuar. No entanto algumas ações concretas deverão ser implantadas, como por exemplo, a elaboração de novos regulamentos de estágio, a reorganização dos projetos pedagógicos dos cursos com as concepções e a operacionalização tanto do estágio quanto da PCC e, principalmente, o acompanhamento das disciplinas, professores e alunos que vão às escolas num momento que não o do cumprimento do ECO. Afinal, conforme afirmam Oliveira e Hernández (2006), ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os alunos podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar ou de criticar os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para, se for o caso, transformá-la. Será que haverá mudanças significativas na formação dos alunos dos cursos de licenciatura após a implantação destas ações? Como será a recepção e a aceitação das escolas com relação a ter alunos desde o primeiro ano de formação? Qual será a contribuição no processo de estágio da apropriação de conhecimentos sobre a educação escolar básica destes alunos antes da intervenção pedagógica? Qual será a relação do ECO com a PCC nos cursos de formação docente da UNIPLAC?

4.2.1 O ECO e a PCC no Contexto dos Cursos de Licenciatura da UNIPLAC

O Estado de Santa Catarina também tem intensificado as discussões sobre a formação de professores para a educação básica. Esta discussão também sido conduzida pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina – SED, em parceria com o Sistema ACADE. Em decorrência de vários seminários realizados entre estas instituições, foi produzido, em 2008, o documento “As licenciaturas em Santa Catarina: diretrizes e desafios na formação de

professores”, trazendo o histórico, o perfil, as perspectivas e um diagnóstico das Licenciaturas em Santa Catarina. No diagnóstico foram levantadas três dimensões que estão relacionadas a nossa discussão, que são: Estágios, organização didático-pedagógica dos cursos de licenciatura, e a articulação entre os Sistemas e Instituições de Ensino (SANTA CATARINA, 2008).

Na dimensão do Estágio, houve um levantamento sobre os pontos positivos e os pontos frágeis. Quanto aos pontos fortes, o texto destaca o bom relacionamento entre as IES e as UE, inclusive pelo acompanhamento e a supervisão dos estágios que vêm ocorrendo nos dois sistemas; o acesso dos estagiários à realidade escolar desde o início do curso; e a ampliação da carga horária do estágio de 300 para 400 horas (exceto para o curso de Pedagogia). Porém muitos dos pontos considerados positivos também aparecem como pontos frágeis merecedores de maior atenção por parte das IES e dos sistemas escolares. Destacamos, entre eles, o caráter formal do estágio, não favorecendo a prática reflexiva; o pouco tempo disponível para a realização dos estágios; a falta de acompanhamento dos estagiários tanto no âmbito da instituição de ensino quanto da escola de educação básica; a falta de articulação entre a teoria e prática no estágio e a falta de articulação entre o estagiário e o professor da educação básica (SANTA CATARINA, 2008). Analisando o que o texto aborda esta dimensão, podemos perceber que, se de um lado o ECO aparece como possibilidades na construção da identidade profissional, em outro, aparece ainda como limite que precisa ser rompido no sentido de transpor os projetos organizados especificamente para este momento específico da formação docente.

Com relação à organização didático-pedagógica dos cursos de licenciatura, o documento aponta para várias questões também no sentido de viabilizar as possibilidades e os limites dos cursos de formação docente que são oferecidos no Estado de Santa Catarina, os quais vêm ao encontro das necessidades decorrentes das transformações sociais e dos novos desafios da Educação no Brasil. A articulação entre os Sistemas e Instituições de Ensino, da mesma forma destaca-se na formação dos professores para atuarem na Educação Básica⁴⁰.

O segundo documento produzido pela Secretaria de Educação do Estado é um desdobramento do anterior, chamado “Diretrizes para a Realização da Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado de Cursos de Licenciatura nas Escolas de Educação Básica da Rede

⁴⁰ Ver SANTA CATARINA. As Licenciaturas em Santa Catarina: Diretrizes e Desafios na Formação de Professores. Sistema ACADE: Editora e Gráfica Odorizzi, 2008.

Pública Estadual” (2008). Num primeiro momento, analisamos a terminologia adotada neste documento. Quando se refere a Prática de Ensino, está se reportando ao que a Resolução 2/2002 define como PCC, ou seja, a vivência no cotidiano escolar, que inclusive não se confunde com o exercício da docência. Quanto a Estágio, o documento o define como

Componente curricular obrigatório, pode ser entendido como eixo articulador entre a teoria e prática. É a oportunidade em que o aluno entra em contato direto com a realidade profissional (problemas e desafios) na qual irá atuar, para conhecê-la e para desenvolver as competências e habilidades necessárias ao futuro exercício profissional (SANTA CATARINA, 2008, p. 4).

Conhecer a realidade escolar pode oportunizar ao aluno reconhecer-se como docente mesmo antes da conclusão do curso, pois a escola, lugar que dispensa a neutralidade, pode oportunizar a constituição profissional a partir da inter-relação professor/aluno/escola/universidade, possibilitando uma atividade pedagógica crítica e transformadora, para além da transmissão de informações. No entanto, como administrar estas duas dimensões, que têm a prerrogativa de inserir o aluno na realidade escolar, de forma que uma possa contribuir para a qualidade da outra?

O ECO, com 400 horas – exceto para o curso de Pedagogia a que constam 300 horas – deve ser vivenciado a partir da segunda metade curso e é componente obrigatório na estrutura curricular de todos os cursos de formação docente. Na perspectiva de conceituarmos essa dimensão, tomamos como fonte o conceito de ECO no Decreto n. 87.497, de 18 de agosto de 1983, artigo 2º, onde se considera estágio curricular

Atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao aluno pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoa jurídica de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL, 2006, p. 1).

Neste Decreto, a preocupação com a inserção do aluno aparece, mas como uma situação e não como uma condição intrínseca a formação do professor. No entanto, é caracterizada pelo documento como uma função social e deve ser acompanhada pela instituição responsável pelo aluno.

Não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado pela teoria. Assim a realidade é um movimento construído pela prática e pela teoria como

momentos pelo qual se busca fazer algo, produzir [...] e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido da atuação. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (FERREIRA, 2002, p. 13).

Embora esta relação teórico-prática seja um dos eixos que permeiam a discussão sobre a formação docente, não é fácil encontrar uma única definição para estas dimensões ou para sua articulação, pois isto poderia ser uma discussão sem sentido, se considerarmos que uma não existe sem a outra. Não nos tornamos professores porque sabemos dos dilemas da profissão, porque pesquisamos e lemos várias teorias sobre o assunto. Tornar-se professor é ser construtor e propositor de uma práxis que se apresenta como um ato crítico (ALVES, 2011) e que se constrói no cotidiano. A Lei 11.788⁴¹, de 25 de setembro de 2008, elaborada pelo Ministério do Trabalho – MTE, define no artigo 1º os estágios como uma construção no campo de atuação.

Um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educando que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, de educação especial e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 8).

Esta lei é pertinente em nossa discussão não somente pela definição em que destaca a “preparação para o trabalho produtivo”, mas, também, por estabelecer a classificação entre o estágio obrigatório e o não obrigatório. Obrigatórios são todos os estágios que, por exigências legais, devem ser definidos nas estruturas curriculares dos cursos, e cuja carga horária é requisito para a obtenção da certificação do curso. O não obrigatório é desenvolvido opcionalmente, por meio de atividades de monitoria, projetos de extensão, projetos de pesquisa, entre outros. Em alguns cursos, as atividades desenvolvidas nos estágios não obrigatórios são computadas como Atividades Complementares, previstas em seus regulamentos. Esta lei determina que ambos – obrigatório e não obrigatório – recebam o acompanhamento e a supervisão tanto da instituição de ensino, quanto da instituição que

⁴¹ Altera a redação do artigo 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do artigo 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o artigo 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001.

recebe os estagiários. Portanto nas duas modalidades eles devem ser supervisionados. Justifica-se nesta Lei a adoção pela UNIPLAC da nomenclatura “Estágio Curricular Obrigatório ou Não Obrigatório”.

Mais uma definição consta do Parecer CNE/CP n. 28/2001⁴², aprovado em 02 de outubro de 2001. Neste documento estão as definições de Estágio Curricular e de PCC, que, se mal interpretadas, geram equívocos e interpretações errôneas. No documento, o Estágio Curricular Supervisionado de Ensino é

Entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. [...] é, pois, um modo especial de atividade de capacitação em serviço e só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado tempo. Por outro lado, a preservação da integridade do projeto pedagógico da unidade escolar que recebe o estagiário exige que este tempo supervisionado não seja prolongado, mas seja denso e contínuo (BRASIL, 2001, p. 10).

Este Parecer argumenta inclusive que a ampliação da carga horária de atividades de inserção dos alunos no cotidiano escolar ainda é insuficiente para oportunizar a superação entre teoria e prática. Embora seja preciso cautela para interpretar a legislação, um aspecto que pode ser analisado é o que se refere à indicação de que o ECO “é também um momento de se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto a regência” (BRASIL, 2001, p. 10). Compreendemos o Estágio como uma dimensão para além do momento de pôr à prova o que se construiu no contexto da academia.

A prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica cultural, datado e situado, numa relação dialética e tencionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, *apud*: MOROSINI, 2003, p. 376).

⁴² Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A PCC, como um trabalho consistente cujas diretrizes se nutrem do Parecer CNE/CES n. 09.2001, poderá ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico, e seu acontecer deve se dar desde o início do processo formativo e se estender ao longo dele. Em articulação com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, concorre para a formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2001), pois o reconhecimento da escola, assim como da universidade, como espaço de formação pode construir alternativas que favoreçam a formação docente.

Não é tarefa simples refletir sobre o lugar que ocupam e o sentido que têm os conhecimentos universitários na formação docente. Para além das questões político-ideológicas, esses conhecimentos se inserem em diferentes tradições teóricas que mantêm diferenciadas relações com os campos profissionais e suas correspondentes práticas, ao mesmo tempo em que estão ligadas a concepções mais abrangentes da universidade, tais como a compreensão sobre a relação teoria e prática, conhecimento e ação, formação universitária e formação profissional (FORSTER *et al.*, 2011, p. 247).

Esta relação entre teoria e prática, se efetivada, pode oportunizar a formação não só de docentes, mas de cidadãos pensantes (ALVES, 2011), que buscam num processo contínuo o rompimento dos limites e a construções de possibilidades comprometidas com a realidade ao ponto de produzir saberes que possam transformar essa realidade.

É possível que, em uma perspectiva local, esteja sendo revista a função da universidade na formação de professores, considerando que, em nível nacional, está se discutindo também a necessidade de investimento na qualificação, titulação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação. O Decreto CNE n. 6.755, aprovado e editado em janeiro de 2009, que institui uma Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispõe sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no fomento a programas de formação inicial e continuada. A proposta é “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica (GATTI, BARRETO, 2009, p. 52). Há um movimento similar ao que vivemos no final dos anos de 1990, por ocasião do Magister.

Este novo contexto não é só de complementação ou formação em serviço, há também uma preocupação em formar novos professores a partir da demanda de egressos do ensino médio.

A partir deste movimento, como a instituição vem se organizando para materializar as propostas de acompanhamento? Como estão sendo estruturadas tais propostas no coletivo, a partir da fundamentação teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade transformadora da realidade? Qual a atitude dos colegiados dos cursos frente à perspectiva de um novo significado para a vida acadêmico-profissional? Qual a compreensão das relações necessárias para que o processo de formação seja significativo nos diferentes contextos em que se desenvolve, e principalmente para sujeitos desta história?

Há que se romper com as relações educacionais descontextualizadas e fragmentadas. Os momentos de ruptura se identificam com os momentos de inovação no nível desta prática pedagógica, num processo no qual não exista separação entre teoria e prática, entre conscientização e contextualização (PACHECO, 2008). Este é o desafio, um dos mais interessantes, de abandonar a paralisia, a inércia e o ceticismo com que enfrentamos as situações. Cabe uma nova postura frente à Educação no século XXI, promovendo a articulação teoria/prática de forma indissociável, buscando no embasamento teórico e científico a perspectiva de reinventar a sociedade civil, que é processual, complexa, diferenciada e espaço de luta pela justiça e intervenções sociais, uma sociedade civil da qual a escola é componente essencial (MORAES, 2003).

4.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas Oferecidos na UNIPLAC

Analisando algumas das Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos de graduação⁴³, em confronto com determinações de outras normatizações do próprio Conselho Nacional de Educação, percebemos contradições quando o objeto de análise é o mesmo em todos os documentos. Na discussão que agora iniciamos, além das DCNs dos cursos de licenciatura, será foco de estudos a Resolução CNE/CP n. 02, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, principalmente no artigo que determina que o ECO “deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso, [...] a ser realizado em Escolas de

⁴³ Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Música, Letras e Pedagogia.

Educação Básica”, e que sua avaliação deve ser realizada numa ação conjunta entre IES e UE, campo de estágio. Faremos uma leitura dos documentos emitidos, relatando as contradições encontradas. Deixamos claro que não há interesse em questionar a competência de qualquer órgão, apenas levantar algumas discussões. Optamos por abordar os cursos em ordem de data de publicação de suas diretrizes específicas, em ordem crescente, tendo como referência inicial a LDB 9.394/96, com foco na análise nos documentos no que se refere ao objeto desta pesquisa – o ECO.

O Parecer do CNE/CES n. 492/2001 instrumentalizou a Resolução CNE/CES n. 18, de 13 de março de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras e aponta poucas referências a este curso na modalidade - Licenciatura. O documento refere-se ao mundo do trabalho dos egressos do curso, porém não especifica qual é a abrangência do formado em Letras, se resume a sugerir que no Projeto Pedagógico dos cursos de Letras específicos para a formação de professores deverão ser incluídos conteúdos definidos para a educação básica, como as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. Orienta também que, no caso específico dos cursos de Letras da modalidade de Licenciatura, deverão atender as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior (Resolução CNE/CP n. 02, de 19 de fevereiro de 2002).

A Resolução CNE/CES n. 07, de 11 de março de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos de Ciências Biológicas – Bacharelado e Licenciatura, cujo foco é a orientação para a elaboração do projeto pedagógico do curso. Refere-se ao estágio apenas no item VI, do artigo 2º, segundo o qual o curso deve explicitar o formato dos estágios. No artigo 3º, orienta que a “carga horária da Licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP n. 2/2002”.

Diferentemente dos cursos apresentados acima, as Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos de graduação em Educação Física, no Parecer CNE/CES n. 058/2004⁴⁴, apresenta uma análise da diferença de concepção entre Bacharelado e Licenciatura. A nova concepção e a proposta de organização para a Formação de Professores da Educação Básica atingiram, substancialmente, a tradição da formação do professor e do profissional de Educação Física na medida em que,

⁴⁴ Aprovado em 18 de fevereiro de 2004, publicado no Diário Oficial da União em 19 de março de 2004, retificado pelo Diário Oficial da União em 05 de abril de 2004.

Ganhou como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como “modelo 3+1” (Parecer CNE/CP n. 009/2001).

No tópico em que este documento orienta sobre os mecanismos de indissociabilidade entre teoria e prática, fica definida a articulação por meio da prática com o componente curricular do estágio profissional curricular supervisionado e de atividades complementares.

O estágio profissional curricular representa o momento da formação em que o (a) graduando (a) deverá vivenciar e consolidar as competências e habilidades exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, a partir da segunda metade do curso, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado. O estágio profissional curricular é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de intervenção acadêmico-profissional que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização do(a) graduando(a). Além do descrito acima, as Diretrizes ainda destacam um texto específico para as Licenciaturas (Parecer CNE/CES n. 058/2004, p. 13)..

Com base no parecer referenciado acima, a Resolução CNE/CES 7, de 31 de março de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física e, embora tenha apenas sintetizado o teor do Parecer, foi o primeiro documento específico para um curso de formação de professores que abordou a questão da PCC e do ECO segundo a Resolução CNE/CP n.02/2002. Porém o Parecer CNE/CES n. 142/2007⁴⁵ questiona as DCN⁴⁶s do curso de graduação em Educação Física, quanto ao

Parágrafo 3º do artigo 10, quando se refere às atividades complementares, indicando que uma das formas para atendimento a esse componente possa ser através do desenvolvimento de “estágios extracurriculares”, contrariando, portanto, tanto a Lei Federal nº 6.494/77, que “dispõe sobre os estágios de alunos de estabelecimentos de ensino superior”, regulamentada pelo Decreto Federal nº 87.497/82, que caracterizou claramente o estágio supervisionado como “estágio curricular”, vinculado com a prática escolar do educando e não como simples apêndice da atividade escolar, como se fosse uma “atividade extracurricular”. Portanto, o estágio deve ser entendido como uma atividade formativa e escolar, intencionalmente assumida pela escola e pelas empresas e organizações parceiras.

⁴⁵ Publicado no Diário Oficial da União de 24/09/2007.

⁴⁶ Resolução CNE/CES n. 7 de 31 de março de 2004, publicado no Diário Oficial da União de 05.04.2004.

É possível fazer uma análise das dissonâncias entre as diferentes instâncias de ensino. O Conselho Nacional de Educação e os Sistemas de Educação que dele decorrem tem tido problemas por conta da falta de cruzamentos nas informações, de divergências relacionadas a concepções de educação, educação escolar, formação docente, superação da dicotomia teoria e prática, a função do estágio curricular para a formação da identidade profissional e a PCC. Estas discrepâncias têm tornado as relações e os encaminhamentos pertinentes à formação docente muito complexo. E, pelo fato de estarmos discutindo a formação de professores que atuarão na Educação Básica, a questão se torna ainda mais complexa, pelas divergências em relação aos aspectos que tal formação deve contemplar (VEIGA, SILVA, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos de graduação em Música, aprovadas pela Resolução CNE/CES, n. 02 de 08 de março de 2004⁴⁷, em seu artigo 7º referem-se ao Estágio Supervisionado como um componente curricular direcionado à “consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada Instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização” (BRASIL, 2004). Porém, no § 1º, ao tratar do local de realização do estágio, é que se percebe a incoerência quando se trata de um curso de Licenciatura em Música:

Poderá ser realizado na própria Instituição de Ensino Superior, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens correspondentes às diferentes técnicas composicionais, de meios acústicos, eletro-acústicos e experimentais, interdisciplinares e dos conhecimentos e da expressão estética, bem como de regência e de outras atividades inerentes à área da música, em suas múltiplas manifestações (BRASIL, 2004, p. 4)

Somente no artigo 12 (num total de 13) a resolução se refere aos cursos de graduação em Música, na modalidade de Licenciatura, justificando que estes deverão “observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta”.

O curso de graduação em Pedagogia na modalidade Licenciatura é um espaço privilegiado na construção da identidade profissional. Trata-se de um campo teórico investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na prática social,

⁴⁷ Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, em 12 de março de 2004, Seção 1, p. 10.

segundo Parecer CNE/CP n. 5⁴⁸ (2005, p. 03). Fundamenta-se na concepção de Pedagogia como práxis, em face do entendimento de que tem sua razão de ser na articulação dialética da teoria com a prática.

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2005, p. 3).

Este curso é responsável pela formação dos professores que atuam prioritariamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com possibilidades de atuação em outras áreas específicas. Apesar disto, diferentemente dos demais cursos, que têm destinadas 400 horas para o ECO, o curso de Pedagogia dedica uma carga de 300 horas ao Estágio Supervisionado, que deve oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação, razão pela qual as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início.

O Parecer citado acima fundamentou a Resolução CNE/CP n. 1⁴⁹, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Embora não seja o foco desta análise, é interessante observar que, apesar deste documento tentar transpor os limites de uma educação tecnicista, sua visão dicotomizada da relação entre teoria e prática mantém indícios de que não foi possível tal superação. Podemos observar esta dicotomia na redação do artigo 2º, §2: “o curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, proporcionará: A aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico,

⁴⁸ Reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Publicado no Diário Oficial da União de 11/4/2006 - Trata-se de emenda retificativa ao artigo 14do Projeto de Resolução contida no Parecer CNE/CP n. 5/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

⁴⁹Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural” (BRASIL, 2006, p. 1).

No histórico do Curso de Pedagogia, muitas foram as normatizações legais que alteravam a estrutura organizacional conforme tendências educacionais. No entanto, um dos pareceres que teve destaque foi o 292/1962, que regulamentou o curso de Pedagogia da modalidade licenciatura. Previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino – esta última em forma de Estágio Supervisionado. “Mantinha-se, assim, a dualidade bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ainda que, nos termos daquele Parecer, não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos, manifesta na estrutura curricular do esquema 3+1” (BRASIL, 2006, p. 3).

O artigo 6º da Resolução CNE/CP n. 1/2006 aborda a constituição da estrutura pedagógica do curso de Pedagogia, definindo três núcleos estruturantes: um núcleo de estudos básicos; um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e um núcleo de estudos integradores. O núcleo de estudos básicos está organizado em doze tópicos, onde se organiza em quatro itens a ação de aplicar. No núcleo dos estudos integradores, aponta para a participação do aluno do curso de Pedagogia em diversas situações de enriquecimento curricular, no inciso b, lê-se “atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educação, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos” (2006, p. 4).

O artigo 8º, inciso IV, do mesmo documento refere-se especificamente ao estágio curricular, assegurando que deve ser realizado ao longo do curso, de modo a possibilitar aos graduandos a experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006, p. 23).

Esta definição, contestada por um dos integrantes do Conselho que aprovou as DCN do Curso de Pedagogia, argumentando ser o Pedagogo o professor de Educação Infantil e dos

anos iniciais do Ensino Fundamental, reveste tal profissional de atributos adicionais, que deformam consideravelmente o seu perfil. Talvez a solução para essa contradição lógica fosse a admissão de mais modalidades de formação, como o bacharelado, não previsto no Parecer (BRASIL, 2005).

Com relação a nosso objeto de pesquisa, observamos que há referência à PCC, diferenciada do ECO, no artigo 8º, item II, que se refere a “práticas de docência e gestão educacional”. Porém há divergências em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 02/2002), com relação à carga horária reservada ao ECO, que, para os demais cursos, é de 400 horas. Com relação ao momento de iniciar o Estágio, enquanto um documento determina o início a partir da segunda metade do curso, o outro define que seja ao longo do curso. Esta expressão “ao longo do curso” na Resolução CNE/CP n. 02/2002 faz parte da redação sobre a PCC. Dada a especificidade e a importância da educação escolar, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, questiona-se: é possível vivenciar a práxis pedagógica em apenas 300 horas, contemplando tantas áreas do conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física? Será que a prática da interdisciplinaridade tem se concretizado de forma a contribuir na construção dos conhecimentos nas diferentes fases do desenvolvimento humano?

Nada muito diferente se lê nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos de graduação Artes Visuais (Resolução CNE/CES n. 1, de 16 de janeiro de 2009), embora o artigo 2º se refira à organização do Projeto Pedagógico do curso em todas as suas dimensões, inclusive citando o estágio curricular supervisionado. Posteriormente, no item IX, se reporta às concepções e composições das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observando o respectivo regulamento. Porém, no artigo 7º, determina que o Estágio Supervisionado “é componente curricular não obrigatório, direcionado à consolidação de determinados desempenhos profissionais, inerentes ao perfil do formando (2009, p. 2)”. Assim como os cursos anteriores, não há recomendações específicas para os cursos de Artes Visuais na modalidade Licenciatura, no penúltimo parágrafo o documento se limita a informar que para os cursos de formação de professores desta área deverão ser observadas as normas específicas para tal.

O estudo da legislação se revelou um método privilegiado para a “análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é

proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez explicitadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa” (SAVIANI, 1987a, p. 10).

5 UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALÉM DA EXPERIÊNCIA

Não há dúvida de que existe entre o aluno e o professor um jogo de expectativas relacionadas aos respectivos desempenhos. A escola como instituição social determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles se espera. Por outro lado, como instituição social, ela é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela. Este fluxo é que reproduz a ideologia dominante.

Maria Isabel da Cunha

Analisar a prática profissional nos cursos de formação docente por meio das dimensões do ECO e da PCC é discutir a própria formação docente como uma atividade complexa, que envolve relações, situações e condições de sujeitos num contexto social (MARX, 1977), e que pode ser alienante, limitadora e pouco atraente, mas também, pode ser desafiadora, construtora de possibilidades e propositora de transformação social. Neste capítulo buscamos discutir as ações pedagógicas para além de uma experiência vivenciada por ocasião das disciplinas que compõe a estrutura curricular de um curso licenciatura principalmente no âmbito das duas dimensões mencionadas. Também nos propusemos a uma análise das circunstâncias que caracterizam a ação pedagógica na perspectiva da práxis. Para isso, amparamo-nos na concepção de práxis como uma ação de transformação social, discutida por Vásquez (1977), Ribeiro (2001), Zabalza (2004), Prestes (1996), Fernandes e Grillo (2001), Anastasiou (1998, 2007), Monlevade (2001), Veiga e Da Silva (2010), Cunha (2001, 2010), Pimenta (2011, 2002, 2004), Freitas (1996) e Menezes (1996).

Resgatamos algumas questões já analisamos nos capítulos três e quatro, sobre os cursos de formação docente, principalmente em dois momentos de significativa alteração. O primeiro por ocasião da publicação da LDB 9.394/96 que mudou a configuração da Educação Básica, o que, por sua vez, influenciou as mudanças da estrutura organizacional dos cursos de formação docente, inclusive no *locus* dessa formação. O segundo, a partir da Resolução CNE/CP n. 2/2002, que determinou 800 horas⁵⁰ destinadas às atividades da prática profissional que devem ser articuladas entre a universidade e a escola, com a inserção dos alunos dos cursos de formação docente desde o início do curso no campo de trabalho, na

⁵⁰ 400 horas de ECO mais 400 horas de PCC.

perspectiva do desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a constituição da identidade profissional.

Estas mudanças não têm acontecido apenas em decorrência das exigências legais, são mudanças de ordem estrutural e de concepção em relação à função da universidade e da escola – e, por conseguinte, do professor. Tais funções vêm se alterando com as transformações nas concepções da sociedade civil e dos órgãos governamentais sobre a Educação, e isso tem exigido um novo olhar sobre a contribuição dos cursos de licenciatura na formação dos docentes para atuarem na educação básica. Porém destacamos que a educação ainda se altera lentamente em relação às transformações sociais, pois estas mudanças “são superficiais e a escola retoma velhos modelos” (VEIGA e SILVA, 2010, p. 28), o que distancia o que se oportuniza aos alunos em processo de escolarização do que a sociedade espera deles e da escola. Portanto pensar sobre o que é prioridade para uma educação crítica e transformadora e as mudanças possíveis de ordem estrutural, tanto no âmbito administrativo quanto pedagógico na escola, também implica em repensar o processo de formação dos professores para atuarem na educação escolar.

No que diz respeito às condições necessárias e às competências exigidas para equipar a escola do futuro para responder aos desafios do novo milênio, a chave da inovação é ser capaz de focar a visão no futuro. A formação do professor que inova precisa não só partir de um marco integrado que oriente a sua caminhada, por meio do projeto político-pedagógico, como também eleger propostas que contemplem a gestão institucional e as novas perspectivas didáticas, além de apresentar possibilidades de ação, e que apostem que inovar é possível, com todas as dificuldades do cotidiano. (VEIGA & SILVA, 2010, p. 29).

Será que nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UNIPLAC é possível encontrar uma concepção de formação docente e de prática profissional que contemple as necessidades exigidas na atual conjuntura social? Os cursos têm previsto no seu perfil profissiográfico um professor como agente social? Que prática profissional estamos discutindo? Esta prática profissional ampara-se em uma teoria reflexiva?

Algumas destas indagações certamente vão continuar sem resposta, mas a algumas delas é possível oferecer indicativos que provocam novos conceitos que, embora em

construção, podem representar ou apresentar de que maneira a teoria e a prática⁵¹ vêm sendo trabalhadas no decorrer dos cursos, para que possam ser considerados resultados de um processo consciente, reflexivo e de reconhecimento da identidade profissional. Pois nos referimos a uma prática que visa contribuir para que os alunos destes cursos se reconheçam parte do processo tanto na instituição de formação docente como também no espaço de atuação profissional. Portanto a atuação pedagógica que mencionamos está fundamentada no verdadeiro sentido marxista da práxis, como atitude humana de transformação da natureza e da sociedade e como condição necessária à elevação de “nossa consciência da práxis como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 1968, p. 3). Esta consciência pode ser conquistada em nível individual, mas também acontece na coletividade, e é sempre uma construção social. Esta construção social deve ser pretendida na oferta de um curso de formação de professores, para o rompimento da dicotomia entre teoria e prática. E a implicação disto é reconhecer-se professor, conhecer a realidade escolar, saber interpretá-la com vistas a promover as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade mais justa.

Portanto a discussão não é fácil, pois a ênfase em qualquer uma das dimensões poderia tornar a análise vazia e sem sentido. Não podemos nos tornar professores apenas porque sabemos dos dilemas da profissão ou porque pesquisamos e lemos várias teorias sobre o assunto, e nem podemos ignorar estas questões e passarmos apenas a reproduzir informações, por meio de receitas ou atividades elaboradas por outrem, sem considerar o tempo, o espaço e os sujeitos envolvidos na Educação. Tornar-se professor é ser construtor, propositor e mediador do conhecimento, por meio da uma práxis que se apresente como um ato crítico (ALVES, 2011) que se constrói nas relações do cotidiano. Portanto somos, assim, sujeitos com capacidade prática, porém mais que isto. “Somos seres com capacidade teórico-prática. E somos seres que, no exercício desta capacidade com vistas ao atendimento de necessidades impostas ou inventadas, damos coletivamente conta de satisfazer a necessidade de sermos cada vez mais humanos” (RIBEIRO, 2001, p. 16).

Esta condição nos remete a discutir teoricamente a atividade educacional, no campo da formação ou da atuação docente, no que tange o reconhecimento das necessidades do sujeito

⁵¹ A questão da relação teoria-prática foi discutida pela primeira vez no “I Seminário de Educação Brasileira”, em 1978, no contexto da discussão sobre a qualidade do ensino nos cursos de Pedagogia (FREITAS, 1996, p. 68).

do século XXI com relação à educação escolar. Esta atividade tem objetivo primeiro de promover a escolaridade de crianças, jovens e adultos de maneira a oportunizá-los o exercício do processo cognitivo e social.

Entendendo que a atividade educacional está determinada imediatamente pela finalidade de satisfação da necessidade que todo ser humano tem de compreender a um tempo, o que foi feito/produzido, o que está sendo feito/produzido e o que pode ser feito/produzido. Neste processo se insere e adquire sentido o que cada um fez/produziu, está fazendo/produzindo e pode, tem responsabilidade de fazer/produzir. Em consequência, a finalidade imediata da educação (muitas vezes não cumprida) é a de tornar possível um maior grau de consciência, ou seja, de conhecimento, compreensão da realidade da qual nós, seres humanos, somos parte e na qual atuamos teórica e praticamente. (RIBEIRO, 2001, p. 29).

Neste sentido, a tomada de consciência – ainda que para atender uma necessidade que de compreensão da maneira como o aluno se apropria do conhecimento científico, e como este conhecimento pode produzir uma compreensão da realidade onde ele se insere e da sociedade em que atua – pode desencadear tanto no aluno quanto no professor um processo reflexivo sobre a possibilidade da construção de uma sociedade que rompa com a racionalidade técnica e a objetificação dos sujeitos.

Para tanto, voltamos a pensar em nosso objeto de estudo e de que maneira a PCC e o ECO podem oportunizar aos alunos dos cursos de formação docente a tomada de consciência sobre a função da atividade pedagógica como prática social – pois não basta conhecer e interpretar o mundo, é preciso transformá-lo (MARX, 1986).

Diferentes concepções da prática de ensino e de estágios e a valorização/desvalorização que lhes é atribuída revelam, na verdade, diferentes formas de pensar a escola em suas relações com a sociedade e sua transformação, diferentes formas de conceber a organização curricular dos cursos de formação de profissionais da educação e diferentes formas de conceber a elaboração e a produção de conhecimento e diferentes projetos históricos (FREITAS, 1996, p. 31).

Neste caso a tomada de consciência sobre as diferentes dimensões que envolvem a formação e o exercício da docência pode contribuir para (re)pensar a prática pedagógica, na perspectiva da articulação entre teoria e prática, numa relação de reciprocidade, na qual uma dimensão contenha elementos da outra – portanto uma visão reducionista de ambas poderia se constituir numa concepção equivocada da práxis, pois, “a prática não fala por si mesma, e os fatos práticos – como todo o fato – têm que ser analisados, interpretados, já que não revelam

seu sentido a uma observação direta e imediata, ou a uma apreensão intuitiva” (VÁSQUEZ, 1977, p. 157).

Portanto a prática por si só não dá mais conta (se é que deu em algum momento) de explicar e de entender a realidade escolar com suas contradições, que são inerentes à realidade, que envolve diferentes sujeitos com diferentes concepções de vida e de trabalho. Este talvez seja um bom indicativo para se pensar uma prática pedagógica, significativa e contextualizada, que tenha como pressuposto a práxis, a partir das questões encontradas como problemáticas no contexto da escola, e a articulação dos conhecimentos necessários para solucioná-las – isto numa dimensão do conhecimento científico, não mais do senso comum. O autor aponta para que uma prática possa atingir o caráter de transformadora da realidade natural e social.

Implica em certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz. Mas, mesmo assim, a prática não fala por si mesma, isto é, não é diretamente teórica. Como Marx adverte [...], há a prática e a compreensão dessa prática. Sem a sua compreensão, a prática tem sua racionalidade, mas esta permanece oculta. Ou seja, sua racionalidade não transparece diretamente, e sim apenas a quem tem olhos para ela. Assim, por exemplo, a prática experimental científica só é reveladora para o homem da ciência que a pode ler conhecendo a linguagem conceitual correspondente (VÁSQUEZ, 1977, p. 234-235).

Portanto estamos entendendo como positiva a aproximação do aluno desde o início do curso com o campo de atuação profissional, para que este conhecimento sobre a educação escolar não fique apenas no âmbito da instituição formadora, em conteúdos subjetivos, mas sim vá se construindo sobre bases reais, na medida em que o aluno vai vivenciando *in loco* o aprendizado sobre a escola como instituição de articulação do conhecimento científico, ou o que Saviani (1984, p. 9) denomina de “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”.

Mas chamamos a atenção para o perigo do aumento considerável das horas destinadas ao exercício da prática profissional nos cursos de licenciatura, porque, se não forem tratadas com a devida seriedade, corre-se o risco de retornar aos cursos de caráter instrumental, com a manutenção da separação entre teoria e prática, agora com ênfase na prática. Não basta apenas aumentar a carga horária de uma ou de outra dimensão, o importante é como esta carga horária será organizada no projeto pedagógico dos cursos, para que garantam a indissociabilidade entre teoria e prática, e para que esta atitude contribua para a construção do

conhecimento, tanto por ocasião da formação inicial quanto na formação continuada e no exercício da profissão, para dirimir a decantada expressão popular que diz “na prática a teoria é outra”.

Por conta da organização disciplinar dos currículos dos cursos de formação docente, houve de certa forma um isolamento entre as áreas consideradas de formação, as específicas e as profissionalizantes, hierarquizando-as, inclusive, pelo fato de que os ECO aconteciam sempre na terminalidade do curso, priorizando a teorização *a priori* e somente *a posteriori* a inserção na prática. Nesta circunstância, a teoria se vê a si mesma “como tão onipotente em suas relações com a realidade que se concebe como práxis, onde a prática é considerada mera aplicação ou degradação da teoria. A teoria se reconhece como autônoma e não reconhece na práxis possibilidade de enriquecimento de si mesma” (PIMENTA, 2011).

A busca pelo rompimento da polarização entre a teoria e prática no contexto da PCC e do ECO se caracteriza também num processo de compreensão e concepção do e sobre o trabalho docente. Esta concepção implica em compreender o trabalho como atividade teórica e prática que se traduz em um processo constante de ação-reflexão e novamente em ação, que promove uma transformação (VÁSQUEZ, 1977). Neste sentido, o (re)conhecimento do cotidiano e da realidade escolar, e do contexto histórico e social ao qual a escola pertence, pode ser um ponto de partida para o trabalho pedagógico. Entender as condições concretas “subjetivas e objetivas – que alunos e professores enfrentam na produção do trabalho, no momento da prática de ensino e dos estágios, passa a ser um desafio no sentido de se compreender, também, em que totalidade se insere o trabalho particular” (FREITAS, 1996, p. 45).

Este trabalho, que geralmente tem início num processo de observação – em alguns casos, participante, em outros não – na medida em que vai sendo desenvolvido por meio das demais etapas propostas, tanto no ECO quanto na PCC, caracteriza também maior envolvimento com a realidade escolar, aproximando-o da concepção pedagógica daquele espaço educativo, gerando expectativas com relação a sua profissionalização, seus limites, suas possibilidades. E isto pode levar o estagiário à tomada de consciência de seu compromisso com a educação escolar. A consciência de si e de seu entorno pode levá-lo ao desenvolvimento da práxis transformadora, a qual, por sua vez, pode oportunizar a construção do conhecimento de maneira crítica sobre sua própria formação, sua atuação pedagógica, as relações construídas ou não por ele, e sobre a escola e suas determinantes – seja de ordem

estrutural, administrativa, pedagógica ou ainda de políticas públicas. Será que os cursos de licenciatura da UNIPLAC oportunizam que seus alunos alcancem este nível de compreensão?

Por isso insistimos na unidade entre teoria e prática, unidade que implica também em certa distinção e relativa autonomia. A práxis não tem para nós um âmbito tão amplo que possa inclusive englobar a atividade teórica em si, nem tão limitado que se reduza a uma atividade meramente material. A práxis se apresenta de várias formas específicas, mas todas elas são concordantes no fato de se tratar da transformação de uma determinada matéria-prima e da criação de um mundo de objetos humanos ou humanizados. Todas essas formas específicas de uma práxis total, cujo resultado ou produto é, em última análise, o próprio homem social. Independente do grau em que cada indivíduo, grupo social ou sociedade participe dessa práxis total, ela é a atividade pela qual o homem se produz ou se cria a si mesmo. (VÁSQUEZ, 1977, p. 406-407).

É na perspectiva apontada por Vásquez que entendemos a docência como uma prática social transformadora. Os cursos de formação docente podem/devem contribuir para a construção ou o fortalecimento da identidade profissional, à medida que oportunizam uma análise crítica e reflexiva de como se constrói um professor. Esta construção passa também pela concepção de formação, que deve estar implícita ou explícita no projeto pedagógico dos cursos, na estrutura curricular e das tendências pedagógicas assumidas pelo colegiado dos professores formadores. O curso de formação de professores só promoverá uma construção profissional que possa contribuir para a transformação social se tiver definido qual sua concepção de educação e de sociedade e qual sua função nas duas dimensões. Neste sentido, o ECO e a PCC, ao conduzir o aluno ao cotidiano da escola, abrem espaço para a realidade, para a vida e para o trabalho do professor na sociedade. Para tanto, a articulação verticalizada e horizontalizada da estrutura curricular pode contribuir, de certa forma, para a compreensão das contradições que perpassam estas instâncias. Compreender a complexidade que envolve a formação docente e sua construção profissional, conforme Pimenta,

Passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõe um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores, (PIMENTA, 2004, p. 68).

Portanto não haverá significação na inserção do aluno na realidade escolar se isto não ocorrer de forma planejada, com objetivos definidos e com o devido acompanhamento tanto da instituição formadora, quanto da própria escola. Inclusive este é um dos encaminhamentos das Diretrizes Curriculares para a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado do Estado de Santa Catarina (2008). Ao se referir ao acompanhamento dos estagiários nas escolas de educação básica, este documento determina que esta função seja articulada entre a IES e a UE, facilitando a aproximação entre ambas. No entanto, há outra discussão que parece emergir desta forma de pensar os cursos de formação docente, que é o papel dos professores que atuam na educação básica e que recebem os alunos desde o início do curso de formação – e também por ocasião dos estágios – agora com a função de supervisores (SANTA CATARINA, 2008). Esta relação carece de maior discussão, pois, tratando-se de relações interpessoais, está longe de ser amena.

Assim, este ir e vir entre a universidade e a escola pode oportunizar ao estagiário a constituição de relações de ensino-aprendizagem num movimento de confronto entre teoria e prática, ação e reflexão, caracterizando este como um momento privilegiado de observação, investigação e análise – não para levantar as falhas ou problemas, mas sim no sentido de compreender a realidade e elaborar estratégias para transpor as dificuldades encontradas. Também nestes momentos, em que o aluno transita de uma instituição a outra, o acompanhamento pode ser encarado pelo orientador como oportunidade de ressignificação de sua identidade profissional.

No entanto, há outra realidade que não aquela em que o aluno conhece no momento de sua inserção na escola por meio da estrutura organizacional do curso. São muitos os professores que buscam os cursos de formação docente na UNIPLAC que já têm uma trajetória profissional de alguns anos. Neste sentido, a PCC e o ECO passam a ser percebidos como um processo reflexivo sobre sua própria prática, na perspectiva da formação continuada. Sem ter a pretensão de sermos prescritivas, percebemos assim como as autoras:

A formação contínua como uma prática reflexiva dinamizada pela práxis, como um movimento metodológico e com uma política de desenvolvimento profissional de professores. É a partir dessas propostas que consideramos o estágio como espaço de formação contínua e desenvolvimento profissional [...] a formação contínua estaria assim a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação prático-crítica em relação ao aluno, à escola, à profissão e à sociedade. Portanto o professor não é um mero

executor, e sua formação ultrapassa os limites da titulação (PIMENTA, LIMA, 2004, p. 131).

Esta é uma realidade que temos conhecido desde a publicação da LDB 9.394/96, quando se determinou que a formação de professores para atuar na educação básica fosse efetivada em instituições de ensino superior. A formação em serviço tem sido buscada por professores que já exercem o magistério, o que gera o fato de termos, no mesmo curso, alunos que possuem uma carreira como docentes e alunos que pretendem exercer a profissão, o que pode constituir um espaço privilegiado de socialização entre a formação inicial e a continuada, num processo de crescimento mútuo. Neste contexto, há diferentes entendimentos teóricos e diferentes posturas em relação à prática, porém estas diferentes condições podem enriquecer as dimensões do que está sendo escrito e do que já foi vivenciado pelos alunos. Para Veiga e Silva (2010, p.23), “a formação coletiva, além de ampla, é complexa por envolver um espectro de valores e uma diversidade de pessoas. O processo que se vive como coletivo é valorizado e colocado ao alcance do grupo”.

Esse processo de formação coletivo, com estas situações distintas, também é encontrado nos cursos de licenciatura na UNIPLAC, que, na perspectiva de ressignificar a formação docente como um todo, desde 2006, vem trabalhando essa vivência coletiva a partir de uma estrutura curricular organizada na concepção de uma formação que vá além do compartilhamento de disciplinas. Neste sentido, o conhecimento foi pensado como um processo integrado, numa visão articulada das disciplinas e saberes, que tem na disciplina de “Pesquisa e Prática Pedagógica”, oferecida a partir do terceiro semestre, a função de articular com as demais a PCC. No entanto, ainda não há total compreensão da articulação com a escola, esta tem sido trabalhada nos cursos de forma compartilhada sim, mas numa dimensão eminentemente teórica. Com raras exceções, a escola, a educação escolar, as relações, os conflitos e as contradições têm sido discutidos e analisados apenas na dimensão do ideal.

A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente a matéria-prima, para obter como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura. As transformações levadas a cabo pela atividade teórica com relação a esta – passagem de uma teoria, e desta outra teoria melhor fundamentada – são transformações ideais: de idéias sobre o mundo, mas não do mundo mesmo (VÁSQUEZ, 1977, p. 203).

A atividade educacional sem a relação direta com seu campo de atuação assume um caráter apenas de ensino, polarizando a relação. O oposto disto é a unidade entre a teoria e prática, onde “articulando essa unidade no contexto educacional não importa apenas o que ensinar e como ensinar, mas também para quem e para que, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo” (PIMENTA, 2011, p. 67). Para tanto, entendemos ser possível analisar e propor práticas pedagógicas sociais a partir do vivido no contexto real da educação escolar, este lugar de significados e saberes que podem oportunizar a reflexão sobre a atividade pedagógica e o desenvolvimento profissional na perspectiva não só da mudança do discurso, mas também, nas práticas docentes.

A PCC e o ECO nos cursos de formação docente pode ser um componente capaz de promover para o aluno um processo para além da experiência pedagógica. Estas duas dimensões devem compor uma estrutura de formação significativa e contextualizada, que oportunize a construção de uma práxis transformadora, tanto na construção da identidade profissional quanto no (re)pensar esta identidade. Este desafio parece apontar para a ressignificação da formação docente, o que exige um esforço pessoal e coletivo, no sentido de buscar, a partir da reflexão, propostas concretas que se traduzam na superação dos obstáculos enfrentados pelos alunos e também pelos cursos. Trata-se, portanto, de avaliar os pressupostos que têm dado suporte à formação docente para compreender qual o perfil de professor pretende-se formar (FERREIRA, 2002).

Neste sentido, observando a Política Institucional das Licenciaturas da UNIPLAC, percebe-se que há muito que avançar no sentido de diminuir o distanciamento entre a formação real e a ideal. Porém as ações descritas no capítulo anterior vêm sendo realizadas com o objetivo de ressignificar o ECO e a PCC, na correlação entre a teoria e a prática num processo contínuo e formativo, para além da aplicação de atividades ou da reprodução de conteúdos ultrapassados e descontextualizados da realidade da qual o aluno faz parte. As tratativas de aproximação entre a IES e a Unidade Escolar, de modo que o trânsito entre uma e outra possa estabelecer a construção ou o fortalecimento da identidade profissional para o licenciando, com características críticas, reflexivas e criativas, e que chame para si também a responsabilidade da transformação social – vêm se constituindo numa parceria pela compreensão da educação escolar como condição indispensável à transformação social.

A sociedade à qual nos referimos é composta não por sujeitos que lutam por igualdade, mas pelos que lutam para que sejam reconhecidos por suas diferenças. Uma

sociedade erguida por e para trabalhadores responsáveis, que, embora não tenham os trabalhos de seus sonhos, exercem-no com dignidade. E por cidadãos que, mesmo cerceados pela ausência de valores, insistem em romper com o círculo vicioso da corrupção, da injustiça, das desigualdades de oportunidades. E ainda por crianças e jovens, que, em alguns casos, têm na figura do professor sua referência de vida, que têm na educação uma ou a única possibilidade de ter uma vida humana digna.

A partir desta concepção, analisamos se os cursos que fazem parte desta política institucional vêm trabalhando nesta perspectiva e observamos que seu ECO tem uma trajetória mais sólida e definida quanto à sistematização, organização, operacionalização e supervisão, inclusive com bom relacionamento com os demais sistemas de ensino. Porém a PCC ainda está sendo estudada e reestruturada, a partir do que estava posto no projeto original aprovado pelo Parecer 2475 em 2006, principalmente para qualificar a inserção do aluno na realidade escolar, fazendo com que ele possa se construir professor ou fortalecer sua identidade docente. Isto tudo à luz das concepções de educação e de formação que constam na organização do Projeto Pedagógico dos cursos. Também não está definido nos cursos como e quem se responsabilizará pela inserção dos alunos dos cursos de licenciatura desde o início do curso no cotidiano escolar, que se constitua neste tempo/espço de formação e de atuação, para além do faz de conta, ou em fazer qualquer coisa para suprir a necessidade jurídica de inserção do aluno na relação direta com a escola por 800 horas⁵². Esta é uma discussão que está apenas começando e, embora tenham se passado dez anos da publicação das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, que deram origem a esta estruturação para os cursos de formação docente, pouco se alterou em termos reais nos cursos e na prática profissional dos docentes.

A sociedade vem se alterando consideravelmente, no entanto a educação como uma prática social tem encontrado entraves de toda ordem – que vão desde estruturas físicas inadequadas para uma educação de qualidade até políticas públicas para a educação elaboradas e instituídas de maneira excessivamente burocrática, subjetiva, ambígua, discriminatórias e excludentes, as quais corroboram com a acentuação das diferenças de oportunidades e condições de se transformar socialmente através da Educação. A universidade deve repensar qual o perfil do profissional que pretende formar e qual é o papel dele nesta configuração social.

⁵² Estamos considerando 400 horas do ECO e 400 horas de PCC.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados aqui discutidos não têm nenhuma pretensão definidora da verdade. Sua intenção é contribuir para a reflexão sobre o tema complexo da formação inicial de professores, dialogando com outros estudos e com os desafios impostos pela prática.

*Beatriz M. Zanchet
Maria das Graças G. Pinto*

Ao chegarmos às considerações finais deste trabalho, retomamos as indagações e os objetivos que nortearam esta pesquisa, que, sem a característica de finalização, desenvolve-se para análise e reflexão sobre nosso processo de construção do conhecimento dos cursos de formação docente da UNIPLAC. Busca conhecer como eles vêm articulando as dimensões do ECO e da PCC, e ainda como desenvolvem tais etapas da formação de professores, na perspectiva de oportunizar aprendizagens significativas e contextualizadas, próximas da realidade escolar, superando a dicotomia entre teoria e prática. A discussão passou pela compreensão das políticas públicas de Educação Superior e, na medida em que as leituras foram sendo realizadas, algumas das indagações iniciais foram sendo respondidas. No entanto, outras tantas surgiram.

Embora esta pesquisa se restrinja às duas dimensões citadas, foi necessário contextualizá-las na formação docente como um todo. Tentamos traçar de forma breve a trajetória histórica da formação de professores no Brasil até a publicação das Resoluções CNE/CP n. 01 e 02 de 2002, para posteriormente analisar as implicações destes documentos na Política Institucional para as Licenciaturas na UNIPLAC – aprovado pelo CONSEPE/CONSUNI em 2006 através do Parecer 2475. Esta Política, que instituiu o compartilhamento de professores e de disciplinas entre diferentes cursos, vem sendo objeto de análise e discussão nos colegiados dos cursos, através da constituição de comissões específicas, nos setores responsáveis pelo ensino e também em seminários de avaliação em que estão presentes alunos e professores.

Nestes processos avaliativos, foram sendo apontadas questões que precisavam ser revistas nos Projetos Pedagógicos dos cursos. Principalmente com relação a uma organização curricular mais definida com relação à PCC, dimensão responsável por inserir os alunos dos cursos de formação docente na realidade escolar.

Atualmente, tal dimensão vem sendo desenvolvida apenas na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica, cuja carga horária não contempla as 400 horas determinadas pela legislação e cuja abordagem vem sendo feita apenas no âmbito teórico. A aproximação do aluno ao campo de atuação profissional continua sendo feita apenas pelo ECO. No entanto, a partir do segundo semestre do ano de 2011, as discussões se acentuaram, estimuladas também pela Secretaria Estadual de Educação/SC, que determinou o cumprimento das Diretrizes para a Realização da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado para os Cursos de Formação de Professores (2008). A partir disto, a reestruturação dos Projetos Pedagógico dos Cursos está sendo realizada para que seja explicitado com maior definição como as disciplinas irão se organizar para contemplar a PCC.

Cada instituição de ensino superior, portanto, deverá incluir no seu projeto pedagógico, como componente curricular obrigatório, o estágio curricular supervisionado de ensino como um momento de capacitação em serviço de 400 horas, que deverá ocorrer em unidades escolares onde o estagiário, ao final do curso, assumirá efetivamente, sob supervisão, o papel de professor [...]. Acrescenta-se que em articulação com o estágio supervisionado e com as atividades de natureza acadêmica, importa à instituição prever 400 horas de prática como componente curricular a se realizar desde o início do curso, o que pressupõe relacionamento próximo com o sistema de educação escolar. (BRASIL, 2002, p. 2).

Mas o que parece uma decisão eminentemente pedagógica tem gerado outros debates, em função do regime de exceção vivido pela UNIPLAC, por ocasião da intervenção judicial, cujo impacto financeiro compromete questões de supervisão e orientação dos alunos em formação.

Com relação ao ECO, observamos que todos os cursos têm na estrutura curricular a carga horária mínima de 400 horas a partir da segunda metade do curso. Além disto, todos os alunos regularmente matriculados realizam inserções nos níveis de abrangência dos cursos – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Gestão (Pedagogia) e Educação Não formal (Artes Visuais e Música). Verificamos também que não há mais supervisor nos estágios em contexto escolar, esta função vem sendo realizada pelos próprios coordenadores dos cursos e, de certa forma, este acúmulo de funções tem sobrecarregado as coordenações. Com menos pessoas envolvidas, maiores são as barreiras a serem ultrapassadas.

A compreensão sobre PCC ainda tem gerado divergências de entendimento e de encaminhamento e observamos que isso não acontece somente nas licenciaturas da UNIPLAC, mesmo depois de ter completado dez anos a publicação das Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (2002). A revisão da literatura dos últimos cinco anos das edições da ANPEd, nos Grupos de Trabalhos de Didática e de Formação de Professores, apontou para a escassez de publicação sobre a distinção entre a PCC e o ECO, suas possibilidades de formação no contexto da atuação do licenciado e os limites de sua organização e operacionalização, tanto na IES quanto na UE. Dos 235 trabalhos encontrados, somente 12 trabalhos se referiam à atuação dos alunos dos cursos de formação docente nos Estágios Curriculares Obrigatórios – e, destes 12, apenas 2 traziam a discussão sobre a PCC. Estas mudanças estruturais ainda não ocasionaram mudança de concepção nos cursos de formação, o processo de ensino aprendizagem na perspectiva da superação da dicotomia entre a teoria e a prática ao menos na UNIPLAC ainda está no âmbito das discussões.

Na UNIPLAC, estes debates estão sendo organizados nos colegiados dos cursos, porém, mesmo com a Política Institucional para as Licenciaturas que propõe um projeto com bases estruturais comuns onde a docência é o eixo articulador, encontramos divergências entre os cursos que fazem parte desta política sobre a função do ECO, o que implica em diferentes relações entre professor e aluno para a “compreensão da realidade social de forma orgânica, na qual os sujeitos, na inter-relação, incorporam os instrumentos culturais e estes, agora incorporados, são transformados em elementos ativos da transformação social” (GRAMSCI, 1978, p. 53).

Outro assunto que inicialmente não estava previsto, mas emergiu no decorrer da pesquisa foi a análise das Políticas Públicas para a Educação Superior. Analisamos brevemente como o modelo liberal, e posteriormente o neoliberal, interferiram de forma significativa na educação escolar no Brasil. Como contexto desta discussão, evidenciou-se o quanto profunda é a interferência dos organismos internacionais na soberania e na autonomia de um país considerado de terceiro mundo, subdesenvolvido ou em desenvolvimento. Sob a égide do governo neoliberal, houve uma mudança em relação à educação escolar, que passou de espaço de da construção do conhecimento para espaço de reprodução de ideologias dominantes e excludentes.

Assim, a legislação para a educação escolar brasileira tem assumido o caráter do governo ao qual pertence, o qual tem publicado uma quantidade considerável de decretos, leis, pareceres, resoluções, dentre outros marcos regulatórios, na perspectiva de cumprir com

os acordos estabelecidos e as metas determinadas pelos organismos internacionais como o BM e o FMI.

É importante destacar que o número de alunos que tiveram acesso a educação básica aumentou consideravelmente após a publicação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com da LDB 9.394/96. No entanto, são muitos os problemas no processo de ensino-aprendizagem principalmente no Ensino Fundamental e Médio. Isto tem desencadeado uma série discussões sobre os baixos índices escolares que o alunos brasileiro vem apresentando. Quem é o culpado disto: a escola ou os cursos de formação de professores?

De um lado temos visto os questionamentos diários das condições de trabalho dos professores que atuam na educação básica: Plano de Cargos e Salários defasado e pouco atrativo, estrutura física das escolas inadequada a um ensino de qualidade, distanciamento das famílias do compromisso de educar os filhos e ainda a desvalorização da profissão perante a sociedade. Do outro, está a instituição de formação docente, que também é responsabilizada, pelo despreparo dos profissionais que estão chegando às escolas, e principalmente pela polarização das dimensões da teoria e da prática, sendo portanto, co-causadora dos baixos índices da educação básica, por oferecer cursos que não preparam os professores para a realidade escolar. E, ainda, temos as políticas públicas, que nem sempre contemplam as reais necessidades educacionais, apenas reforçam as ideologias políticas vigentes.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos serviu – no todo-ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Longe de se tentar analisar a situação da Educação como um todo, cada instância tem buscado mapear as circunstâncias que determinaram a atual condição da Educação no país e, considerando a necessidade de cumprir com as metas determinadas pelos acordos internacionais, são muitos os documentos que vêm estabelecendo regulamentações específicas para a formação docente – como é o caso do aumento da carga horária de contato do aluno com o ambiente escolar.

Na análise sobre como a Política Institucional para as Licenciaturas da UNIPLAC vem articulando as dimensões do ECO e da PCC, de modo a oportunizar uma aprendizagem significativa, tanto no âmbito da formação quanto da atuação, verifica-se que não há articulação entre as duas dimensões. O que acontece são alguns momentos isolados de aproximações, tentando-se desenvolver o ECO como articulador das disciplinas da estrutura curricular com a prática profissional. Mas a PCC ainda vem sendo trabalhada de forma disciplinar – sob título de “Pesquisa e Prática Pedagógica” –, sem muitas articulações com as demais áreas. Esta disciplina vem sendo trabalhada no interior da IES, com raros contatos com a escola. Sendo assim, não se cumpre com o determinado pela legislação com relação à articulação entre teoria e prática.

O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos e/ou pedagógicos para alguém se tornar bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não isenta de conhecimento teórico e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 226).

O que percebemos é que há um movimento nos cursos para explicitar, no contexto de seus projetos pedagógicos, a concepção de educação e de sociedade que deverá nortear a reorganização da PCC, pois “há que se distinguir de um lado, a PCC e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos por lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles” (BRASIL, 2001, p. 9). Registramos que esta concepção precisa também ser internalizada pelos colegiados, com vistas a uma atitude de enfrentamento dos desafios de promover esta maior aproximação do aluno com o campo de atuação profissional, na perspectiva da construção de um docente que tenha uma postura pedagógica fundamentada na práxis.

A articulação entre a universidade e as escolas dos diferentes sistemas educacionais está avançando, de forma tímida, mas avançando. A relação entre a UNIPLAC e as escolas, tanto da rede pública estadual quanto das redes municipais de educação, tem sido de parceria – por ocasião do encaminhamento dos alunos para a realização dos estágios curriculares, inclusive, há na instituição um setor que trata destes convênios que são firmados. Porém ainda há necessidade de maior compromisso de ambas na construção de uma educação como prática

social, capaz de transformar a sociedade. Isto implica em ações concretas para (re)avaliar a importância da própria educação na sociedade e como cada sistema de ensino pode pensar, de forma individual e coletivamente, ações reais para a construção de uma consciência de si e da sociedade de forma crítica, capaz de tirar da inércia os sujeitos que ao invés de pensantes, tem tido uma atitude de simples passantes pela vida.

Para além das discussões teóricas e reguladoras, esta é uma discussão sobre a prática profissional no âmbito da docência e, em função disto, muitas perguntas permearam esta pesquisa. Por certo, algumas deverão ser respondidas. No entanto, muitas outras emergiram, se considerarmos as fragilidades dos cursos de formação docente, não só da UNIPLAC mas do Brasil de uma forma geral. Inclusive porque houve certa despolitização destes cursos por conta da flexibilização e do aligeiramento em sua oferta.

Defendemos uma prática profissional não apenas como dimensão pedagógica, mas também política, a partir da compreensão da realidade social. Neste contexto, encontramos dois agravantes: o primeiro é o fato de que a educação superior não é e nunca foi prioridade de governo, portanto, não há políticas bem definidas para este nível, basta ver as redações dos próprios documentos; e segundo, que é derivado disto, por não ser prioridade de governo, transferiu-se para a iniciativa privada a responsabilidade da oferta de cursos da educação superior, tornando a educação um objeto mercadológico, com alta lucratividade.

Neste sentido, além de não atender as necessidades sociais, os cursos de formação docente foram se constituindo, a partir da demanda de mercado e das políticas públicas, como representação do caráter dominante, com vistas ao silenciamento da sociedade, justamente pela característica de atuar na formação dos sujeitos que serão responsáveis diretos pela construção do conhecimento do cidadão em idade escolar – o professor. Se a educação escolar não consegue criar condições para a reflexão, a crítica e a transformação social de seus alunos, podemos ponderar, então, que, ao manter o caráter da aceitação e da acomodação, vem cumprindo com seu papel, e que estas são condições favoráveis para uma sociedade transformar-se em objeto de manipulação das instâncias dominantes?

Sem a intenção de assumir um caráter prescritivo, e sim como docente inserida tanto na educação superior, quanto na educação básica, avalio como irreversível a tomada de decisão com relação à prática profissional de todos os envolvidos com a educação, sob pena de descaracterizarmos a função da escola enquanto produtora do conhecimento sistematizado. A Educação escolar precisa (re)encontrar sua identidade, rejeitar a função de instrumento

reprodutor de ideologias políticas e tomar o espaço de prioridade de governo, sem distinção de nível.

Enquanto os poderes públicos divergem sobre de quem é a responsabilidade pela educação escolar do cidadão brasileiro, continuamos a ter uma escolarização precária e reprodutora das desigualdades sociais. Enquanto o professor ficar a lamentar-se pela falta de condições ideais para exercer seu trabalho, responsabilizando o poder público pela má qualidade da educação no Brasil, continuaremos a ter analfabetos funcionais, despolitizados, alienados em relação a seus direitos e deveres, facilitando a interferência de organismos internacionais.

Sendo assim, os problemas da educação escolar não serão resolvidos enquanto ela continuar a ser tratada apenas como uma questão política em que se atribuem as responsabilidades de um lado, para os cursos de formação de professores e de outro, para a escola que não tem condições ideais para a promoção de uma educação de qualidade; ou ainda, se responsabiliza a família por não ter mais estrutura para contribuir na educação de seus filhos.

Para além de um problema político, a educação é um problema social, onde todos, sem distinção, têm um papel determinante na busca de um caminho que leve à compreensão de que a educação escolar pode intervir e transformar a realidade. Portanto cada dimensão deve ser (re)pensar quanto aos seu papel e no seu contexto. As políticas públicas precisam ser elaboradas com vistas a abranger a essência da função da educação, que é a formação integral dos sujeitos para a vida e não atender interesses escusos. A educação superior no âmbito da formação docente deve trabalhar na perspectiva da construção do docente que compreenda sua atuação como forma de intervenção em uma determinada realidade (FREITAS, 1996), não apenas teorizando as questões, mas articulando-as, com a vivência no cotidiano educacional, por meio de uma organização curricular que contemple ao longo do curso os conhecimentos necessários para o aluno reconhecer-se e sentir-se professor, com as condições inerentes ao desenvolvimento de sua função junto à sociedade.

Após estas reflexões, sem pretensão de que sejam conclusivas, apontamos algumas questões que nortearam nossa pesquisa, considerando que: a formação docente, como dimensão complexa, envolve diferentes situações que vão do caráter individual ao coletivo e perpassam a formação acadêmica; a política institucional para as licenciaturas da UNIPLAC precisa transpor alguns obstáculos, principalmente quanto ao trabalho coletivo e maior

aproximação com a realidade escolar; a PCC passa pela definição da concepção da prática profissional; o ECO poderá avançar no sentido de articulação com as demais disciplinas do curso, ou ser uma carga horária contabilizada na formação em serviço; as contingências políticas e econômicas têm se tornado um fator dificultador para a educação superior, considerando o descompromisso do poder público com este nível escolar; atingir índices e metas previstas por organismos externos não caracteriza uma educação de qualidade.

Tendo em vista tais considerações, esta pesquisa, como já afirmamos, suscitou outros questionamentos: a partir do aumento da carga horária para a formação profissional, haverá mudança na postura pedagógica dos professores? Quais as alterações percebidas nos alunos que frequentam a educação básica, a partir da formação dos professores em cursos que estão embasados na Resolução CNE/CP 02/2002? Qual o perfil do egresso dos cursos de formação docente que vivenciaram a inserção na educação básica desde o início do curso? É possível perceber mudança em relação à construção e elaboração do conhecimento científico, em relação à consciência crítica e reflexiva dos professores egressos destes cursos? Com relação aos Cursos de Licenciatura da UNIPLAC, inserindo os alunos desde o início do curso no cotidiano escolar, conseguirão oportunizar uma educação para a transformação social?

Como podemos perceber, esta pesquisa não se encerra aqui. E, a partir dela, reforçamos o compromisso de acompanhar, como integrante, este processo, posto que agora nossa consciência crítica certamente irá nos cobrar posicionamentos.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 05 de outubro de 1988. 04 ed. São Paulo: Saraiva: 1990.

_____. Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação nacional**. <http://www.planalto.gov.br/ccivil/htm>>.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leisl.htm>.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da Educação nacional. Leis Ordinárias. Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leisl9394.htm>.

_____. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**; Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leisl9394.htm>.

_____. Lei n. 6.494 de 07 de dezembro de 1977. **Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências** <http://www.planalto.gov.br/ccivil/htm>>.

_____. Lei n. 11.788/2008. Brasília: TEM, SPPE, DPJ, CGPI, 2008. **Dispõe sobre a alteração dos Estágios regidos pela CLT**. <http://www.planalto.gov.br/ccivil/htm>.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média**, e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil/htm>.

_____. Lei n. 5.539, de 27 de Novembro de 1968. **Senado Federal**. Subsecretaria de Informações Modifica dispositivos da Lei número 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providências. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/>.

_____. lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Casa Civil**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providencias. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil>

Decreto n. 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Brasília: **Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm>.

_____. Decreto n. 87.497, de 1982. Brasília: **Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/htm.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Brasília: **Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil**. 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 Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução n. 02, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC/CNE, 2002a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdfcp22002.pdf>>.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução n. 01, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior**, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf01_02.pdf>.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior. Resolução n. 01, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação Pedagogia**, licenciatura. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>>.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior. Resolução n. 01, de 16 de janeiro de 2009. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Artes Visuais**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>>

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior Resolução n. 02, de 08.03.2004. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais do curso graduação em Música**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>>.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior. Resolução n. 18, de 13 de março de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Letras**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>>.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução n. 2 de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p04.pdf>

_____. Parecer 058.2004 – Diretrizes **Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>>.

_____. Parecer CNE/CES n. 109, de 13 de março de 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdfcppdf>>.

_____. Parecer CNE/CES n. 142/2007. **Alteração do § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES n. 7/2004**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

_____. Parecer CNE/CP 009, de 08.05.2001. **Orienta a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. //portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>

_____. Parecer CNE/CP n. 27, de 02 de outubro de 2001. **Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001**, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível /portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdfcpcp.pdf>.

_____. Parecer CNE/CP n. 28, de 02 de outubro de 2001. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001**, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdfcp28001.pdf>>.

_____. Parecer CNE/CP n. 9, de 05.12.2007. Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica. //portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdfcpcp.pdf>.

_____. Parecer n: CNE/CP 4/2004. Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p04.pdf>

_____. Decreto- Lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>.

_____. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Presidência da República Casal Civil. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil>

_____. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/images/>

_____. Decreto n. 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 Universidades Brasileiras. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1>

_____. Decreto n. 19.850 – de 11 de abril de 1931. **Senado Federal**. Subsecretaria de Informações Cria o Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/>

_____. Decreto n. 19.852, de 11 de Abril de 1931. Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/>

_____. Decreto n. 62.937, de 2 de Julho de 1968. Presidente da República. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Disponível em. <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1>

_____. Decreto n. 30, 20 de dezembro de 2003 instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial – GTI. Disponível em. <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1>.

_____. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/

_____. Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. 2000-2010.**

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. 2011-2020: Metas e estratégias.**

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Da Formação à Profissão:** o espaço social do conhecimento profissional. FREITAS, Denise de. Professor-pesquisador: o caso da professora Flora. In: 29ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2006. Disponível em www.anped.org.br.

AFRANIO MENDES CATANI – JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA. **A reestruturação da Educação Superior no debate internacional:** A padronização das políticas de diversificação e diferenciação. 2000. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol 13 número 002. Universidade do Minho. Braga, Portugal. pp 29-52

ALBUQUERQUE, Eliriane dos Santos. **Inovações e permanência na prática pedagógica:** a percepção de alfabetizadoras de Porto Velho sobre as influências do PROFA. In: 30ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2007. Disponível em www.anped.org.br.

ALMEIDA, José Luis Vieira de; OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ARNONI, Maria Eliza B. **Mediação pedagógica dos limites da lógica formal a necessidade da lógica dialética no processo ensino aprendizagem.** In: 29ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2006. Disponível em www.anped.org.br.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. O PROUNI e a “**Democratização do Ensino Superior**”: **Explorações Empíricas e Conceituais.** In: 33ª Reunião da ANPED, GT 11, Caxambu, 2010. Disponível em www.anped.org.br.

ALTOÉ, Neusa. **A reforma do Estado**: as políticas neoliberais e suas implicações para o ensino superior brasileiro. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM. 2007.

ALVES, Nilda (org). **Formação de Professores**: pensar e fazer. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AMARAL, Daniela Patti do. **O Programa Universidade Para Todos E A Ampliação Do Acesso Ao Ensino Superior**: Diferentes Discursos, Díficeis Consensos. – UFRJ. In: 33ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2010. Disponível em www.anped.org.br.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba, IBPEX. Autores Associados, 1998.

_____.; ALVES, Leonir Pessate (org). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. **Pesquisas sobre formação de professores**: uma comparação entre os anos 90 e 2000. 30ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2007. Disponível em www.anped.org.br.

ARAÚJO, Bohumila; FREITAS Katia Siqueira de; GUÉRIOS Ettiène [et al.]. **Educação a Distância no contexto brasileiro**: experiências em formação inicial e formação continuada. Salvador: ISP/UFBA, 2007.

AURAS, Gladys Mary Teive. **Modernização econômica e Formação do Professor em Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. ALVES, Neila Guimarães (org). **Formação de Professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro>DP&A, 2004.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

_____. **Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária**. Revista Brasileira de Educação. v. 13 n. 39, set/dez. 2008. Acessado em 15 de janeiro de 2012.

BATISTA, Paulo Nogueira. **CONSENSO DE WASHINGTON**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. 1994.

BELLONI, Isaura. **A Educação Superior dez anos depois da LDB/1996**. In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB dez anos depois: reinterpretando sob diversos olhares**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010, pp.149-166.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.

BITTAR, Marluce. OLIVEIRA, João Ferreira de. MOROSINI, Marília (org). **Educação Superior no Brasil - 10 Anos Pós LDB**. Brasília-DF: INEP, 2008.

BROILO, Cecília Luiza. in PEDROSO, Máisa Beltrame. **A (re)significação das aprendizagens na aula universitária da Educação Superior**. In: 30ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2007. Disponível em www.anped.org.br.

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB dez anos depois: reinterpretando sob diversos olhares**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAETANO José Gomes, in PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMARGO, Arlete. MUÉS, Olgaíses. **As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais da educação no contexto da LDB: o currículo em questão**. In: BITTAR, Marluce. OLIVEIRA, João Ferreira de. MOROSINI, Marília (org). **Educação Superior no Brasil - 10 Anos Pós LDB**. Brasília-DF: INEP, 2008.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior**. Educ. Soc., Out 2006, vol.27, n.96, p.979-1000

CARVALHO, Lizete M. Orquiza de. CARVALHO, Washington L. Pacheco de. **Interação Universidade – Escola e as Invasões do Sistema no mundo da Vida**. In: 29ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006. Disponível em www.anped.org.br.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. **Escola na contemporaneidade: Espaço de Formação Docente na Perspectiva da Epistemologia da Prática**. In: 33ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2010. Disponível em www.anped.org.br.

COGGIOLA, Osvaldo.; KATZ, Claudio. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR 2009: As novas Diretrizes do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. UNESCO, Paris, de 05 a 08 de julho de 2009.

CONTI, Celso Luiz Aparecido. **Visões sociais acerca do Magistério**. In: 29ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006. Disponível em www.anped.org.br.

CUNHA, Isabela Bilecki da. **Mudanças na Prática docente em sala de aula: lidando com a heterogeneidade no regime de ciclos**. 30ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2007. Disponível em www.anped.org.br.

CUNHA, Maria Isabel da (org). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço individual**. Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, LUIZ Antonio Cunha. **O ensino superior no octênio FHC**. Revista Educação e Sociedade, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril de 2003. Disponível em www.cedes.unicamp.br.

- CURY Carlos Roberto Jamil. **Reforma Universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?** Caderno de Pesquisa. N. 101, p. 3-19. Julho de 1997.
- DANTAS, Éder. SOUSA JUNIOR, Luiz de. **Na contracorrente:** a Política do Governo Lula para a Educação Superior. In: 32ª Reunião da ANPED, GT 11, Caxambu, 2009. Disponível em www.anped.org.br
- DE SORDI, Mara Regina Lemos. SILVA, Margarida Montejano. **A organização do Trabalho pedagógico:** Limites e possibilidades do Curso de Pedagogia. In: 32ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2009. Disponível em www.anped.org.br
- DEL PINO, Mauro. **Política Educacional, Emprego e Exclusão Social.** pp. 65-88, 2002. Disponível em www.bibliotecavirtualclacso.org.br. Acessada em 10 de janeiro de 2012.
- DIDONET, Vital. **LDB dez anos depois:** uma retrospectiva da ação legislativa. In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010, pp.42-61.
- DOURADO, Luiz Fernandes.; CATANI, Afrânio Mendes.; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Políticas públicas e reformas da educação superior no Brasil:** impasses e perspectivas. In: Revista Pro-Posições. v. 15. n. 3, set/dez. Campinas, SP, 2004.
- ENS, Romilda Teodora. **O Significado da Pesquisa segundo Professores Formadores.** In: 29ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2006. Disponível em www.ANPED.org.br
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **O papel do Estágio nos Cursos de Formação de Professores.** In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 53-74.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação Prática de Professores no estágio curricular. **Revista Educar.** Curitiba: Editora UFPR, n. 32, 2008. p. 215 – 232.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; SILVEIRA, Denise Nascimento da. **Formação Inicial de Professores:** Desafios do Estágio Curricular supervisionado e territorialidade na Licenciatura. In: 30ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2007. Disponível em www.anped.org.br.
- _____. FERNANDES, Sônia Regina de Souza. **As questões da Prática Como Componente Curricular nas Licenciaturas.** In: 28ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2005. Disponível em www.anped.org.br.
- FERREIRA, Maria Cecília. **Assessoria de Legislação Educacional** – UNOESC. Maio, 2002.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **A gestão da educação na sociedade mundializada:** por uma nova cidadania. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro.** Rev. Fac. Educ. vol.24 n.1 São Paulo Jan./Jun. 1998. <http://www.scielo.br/scielo.php?>

FONTANA, Maria Iolanda. **A prática da Pesquisa: Relações Teoria e Prática no Curso de Pedagogia.** In: 30ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2007. Disponível em www.anped.org.br.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos. **Universidade/Escola: Diálogos e Reflexões em Parceria.** In: ZANCHET, Beatriz B. PINTO, Maria das Graças. FORSTER, Mari Margarete dos Santos. FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória (org). **Processos e Práticas na formação de professores: caminhos possíveis.** Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.23 n. 80, setembro. 2002. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid

_____. **O Trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Camoínas, SP: Papyrus, 1996.

FREITAS, M. C. de (Org). **A reinvenção do futuro.** São Paulo: Cortez, 1996.

GASPAR, Maria Aurora Dias. **A importância da disciplina Prática de Ensino nos cursos de Licenciatura.** Dialoga. São Paulo, v.4, p. 45-55. 2005.

GATTI, Bernardete Angelina (coord.); BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GENTIL, Heloísa Salles; SROCZYNSKI, Claudete Inês. **Teorias e Práticas? Tensões e inquietações entre o currículo escrito e o currículo modelado.** In: 32ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2009. Disponível em www.ANPEd.org.br.

GOULART, Silvia Moreira. **A Prática de Ensino na Formação de Professores uma Questão (Des) Conhecida.** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2001. http://www.editora.ufrj.br/revistas/humanasesociais/rch/rch24n1_2/humanas24n1-

GRAMSCI, Antonio. **A formação dos intelectuais.** In: Os Intelectuais e a organização da escola. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

<http://portal.mec.gov.br/arquivo/pdf/unescoporeeducacaoconversaodivida>. Acesso em dezembro de 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.20 n. 68, dezembro. 1999. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid

LIMA, Maria de Fátima Azevedo Ferreira. **Reconceitualizando o Estágio e a Prática no atual contexto da legislação à prática.** Disponível em www.fiec.org.br.

LIMA, M^a do Socorro Lucena. **A hora da Prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 3. ed. CE: Editor Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, Rita de Cássia Pereira; FERNANDES, Maria Cristina da S. Galan; GONÇALVES, Marlene F. Carvalho. **Representações Sociais de Alunas de Pedagogia sobre o Trabalho Docente**: Estágio e Experiência. In 31^a Reunião da ANPEd, Caxambu, 2008. Disponível em www.ANPEd.org.br.

LODI, Ivana Guimarães; CASTANHO, Maria Eugênia de L. e Montes. **Um olhar sobre formadores de formadores**: Concepções e práticas. In: 29^a Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006. Disponível em www.ANPEd.org.br.

LOPES, Manuela Gomes; CIRINO, Sérgio Dias. **Concepções de Ensino**: aprendizagem de licenciando e práticas discursivas argumentativas na formação inicial de professores de Ciências da natureza. In: 29^a Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006. Disponível em www.ANPEd.org.br.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, n. 74, abril. 2001. Disponível em www.cedes.br

MANCEBO, Deise. **Universidade para todos**: a privatização em questão. In: Revista Pro-Posições. v. 15. n. 3, set/dez. Campinas, SP, 2004.

MARTINS, Carlos Benedito Martins. **A reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan/abr. 2009. Disponível em www.cedes.unicamp.br.

MARKERT, Werner Ludwig. **Formação de professores e reflexividade Dialética à luz da Teoria Crítica**. In: 29^a Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006. Disponível em www.ANPEd.org.br.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes 1977.

_____. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. In: FROMM, E. (org). Conceito Marxista do Homem. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MELO, Geovana Ferreira. **Questões Exatas, Respostas Incertas: Dilemas e Perspectivas na Formação de Professores de Física, Matemática e Química** In: 32^a Reunião da ANPEd, Caxambu, 2009. Disponível em www.anped.org.br.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONLEVADE, João. **Financiamento da educação na Constituição Federal e na LDB**. In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB dez anos depois**: reinterpretando sob diversos olhares. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010, pp.246-261.

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil: Contos & De\$contos**. 2.ed. Ceilândia – DF: Idéa Editora, 2001.

_____. SILVA, Maria Abádia. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília:Idéa Editora, 2000.

SILVA, Maria Abádia. **Do projeto político do Banco Mundial ao Projeto Político – Pedagógico da escola pública brasileira**. Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em www.cedes.unicamp.br.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MORAES, Maria Célia Marcondes. **Iluminismo às Avessas**. Produção de conhecimento e política d formação docente. Rio de Janeiro, DP & A, 2003.

MOROSINI, Marília. **Qualidade da educação universitária: isoformismo, diversidade e equidade**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v. 5, n.9, p. 89-102, 2001. Disponível em www.scielo.br.

NASCIMENTO, Adair Casaro; URQUIZA, Antonio Hilário; BRAND, Antonio Jacó. **Experiências em escolas indígenas Guarani e Kaiowá e a prática pedagógica para além da escola**. 31ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2008. Disponível em www.anped.org.br.

NONO, Maevi Anabel; MIZUKAM, Maria da Graça Nicoletti. **Processos de Formação de professores iniciantes**. In: 29ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006. Disponível em www.Anped.org.br.

NÓVOA, Antonio. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____; HAMELINE, Daniel; ESTEVE, José M.; WOODS, Peter; CAVACO, Maria Helena; SACRISTÁN, J. Gimeno;. **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, Lda, 1995.

NUNES, Cely do Socorro Costa; MONTEIRO, Albêne Lis. **A política estadual de formação de professores do Pará; a extinção do Curso Médio Normal**. In: 29ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006. Disponível em www.anped.org.br.

OTRANTO, Celia Regina. **A reforma da educação superior do governo Lula da Silva: da inspiração à implantação**. Reunião da ANPEd, Caxambu, 2010, GT 11. Disponível em www.Anped.org.br.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PANSARDI, Marcos Vinícius. **Pensando as relações entre democracia e educação: do nascimento da social-democracia à hegemonia neoliberal**. In: SCHLESENER, Anita Helena.; SILVA, Sidney Reinaldo da. **Política, Gestão e História da Educação no Brasil**. Curitiba:UTP, 2010.

- PAULANI, Leda Maria. **Modernidade e Discurso Econômico**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PERDIGÃO, Ana Luiza R, Vieira; CAMARGO, Cristiane Cordeiro de. **Contribuições ao processo de formação docente para a prática pedagógica em aulas expositivo-participativas**. In: 29ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006. Disponível em www.anped.org.br.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A prática como Componente Curricular na formação de professores. Revista Educação. Santa Maria. v. 36, n.2 p. 203-218, maio/ago. 2011. Disponível em www.scielo.br.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. ; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. (org). **Pedagogia e Pedagogo: caminhos e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIERRO, Gianine Maria de Souza. FONTOURA, Helena Amaral da. **Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia na Perspectiva da ação de intervenção social**. 32ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2009. Disponível em www.anped.org.br.
- PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- PRUDENTE, Paola Gomes; MENDES, Claudio Lucio. **O Currículo de formação dos cursos de Educação Física: novas rupturas ou antigas continuidades?** 33ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2010. Disponível em www.anped.org.br.
- REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **33ª a 28ª ed. Caxambu**. 2006 a 2010. Grupo de Trabalho – 04 e 08. ANPEd, 2010, disponível em www.anped.org.br.
- RHEINHEIMER, Adriana de Fátima. **Política de Formação Contínua de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições**. 30ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2007. Disponível em www.ANPEd.org.br.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação Escolar: que prática é essa?** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- RIBEIRO, Marinalva Lopes; SOASRES, Sandra Regina. **A prática Educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura**. In: 29ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006. Disponível em www.anped.org.br.
- RINALDI, Renata Portela; REALI, Aline M. de Medeiros Rodrigues. **Formação de formadores: aprendizagem profissional de professoras mentoras para o uso da informática na educação**. In: 29ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006. Disponível em www.anped.org.br.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares. **Prática como Componente Curricular – Conexão Universidade/Ensino Fundamental**. In: I Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa. USP/São Paulo. 2008. Disponível em www.fflch.usp.br.

ROSA, Sanny Silva. **O sentido da pesquisa como dimensão didática da formação de professores: políticas e práticas do curso de pedagogia**. In: 33ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2010. Disponível em www.anped.org.br.

ROSA, Sanny Silva da; CARDIERI, Elisabete; TAURINO, Maria do Socorro. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHEIBE, Leda. AGUIAR, Márcia Ângela. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão**. Revista Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, dez/1999. Disponível em www.scielo.br.

SANT'ANNA, Flávia Maria. **Microensino e habilidades técnicas do professor**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

SANTA CATARINA. **Diretrizes para a realização de prática de ensino e de estágio supervisionado de cursos de licenciatura nas escolas de educação básica da rede pública estadual**. Florianópolis, 2008a.

_____. **As licenciaturas em Santa Catarina: diretrizes e desafios na formação de professores**, Florianópolis, ACADE, 2008b.

SANTOS, Fátima Maria dos; MAZZILLI, Sueli. **A formação de educadores sem terra: um estudo de caso**. 30ª ANPEd, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil**. O Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino. São Paulo: Cortez, 1987a.

_____. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação. v. 15, n.45, set/dez. 2010. Disponível em www.scielo.br

_____. **Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987b.

_____. (org); OLIVEIRA, Francisco de; DOWBOR, Ladislau; ROIO, Marcos Del; IANNI, Octávio; NOSELLA, Paolo; CUNHA, Luiz Antônio. **A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SCHLESENER, Anita Helena.; SILVA, Sidney Reinaldo da. **Política, Gestão e História da Educação no Brasil**. Curitiba:UTP, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Perspectivas da Didática na Educação Histórica**. In: 29ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006. Disponível em www.ANPEd.org.br.

SGUISSARDI Valdemar. **O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: revisando teses e posições?** 2000. Disponível em www.scielo.com.br.

SGUISSARDI Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulamentação e a formação universitária**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set/dez. 2008. Disponível em www.cedes.unicamp.br.

SICCA, Natalina Ap. Laguna; GONÇALVES, Pedro Wagner. **Didática e currículo: o local como problema de ensino**. In: 29ª Reunião da anped, Caxambu, 2006. Disponível em www.ANPEd.org.br.

SILVA Junior, Astrogildo Fernandes da; FONSECA, Selva Guimarães. **A formação de professores de História e a Educação Básica no meio rural**. 30ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2007. Disponível em www.anped.org.br.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **A construção da cultura mercantil da universidade brasileira – uma aproximação histórica**. In: Revista Pro-Posições. v. 15. n. 3, set/dez. Campinas, SP, 2004.

SILVA, Arlete Vieira da. **Estágio Curricular supervisionado no curso de licenciatura: momentos de vivência da profissão professor nas escolas de educação básica**. Revista Espaço Acadêmico n. 73 / junho de 2007 – Mensal - Ano 07. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/073/73silva.htm>

SILVA, Cristiani Bereta da. **Atualizando a Hidra? O estágio supervisionado e a formação docente inicial em História**. **Revista em Educação**. Versão ISSN 0102-4698. Educ. Ver. Vol. 26, n. 1 Belo Horizonte. Apr. 2010.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Trabalho Docente na Educação Infantil: Dilemas e Tensões**. 30ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2007. Disponível em www.anped.org.br.

SILVA, Margarida Montejano da; SORDI, Mara Regina Lemes de. **A organização do Trabalho Pedagógico: limites e possibilidades do Curso de Pedagogia**. In: 29ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006. Disponível em www.anped.org.br.

SCHMIDT, Leida Mara. RIBAS, Mariná Holzmann. CARVALHO, Marilene Araujo de. **Formar Professores para uma nova escola: o trabalho docente**. São Paulo: Thompson Pioneira, 1999.

SMITH, Adam. A riqueza das nações – investigação sobre a natureza e suas causas. v. 2. São Paulo: Abril Cultural, 1983. In: MORAES, 2001

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. **Educação Física e a Prática de Ensino**: possibilidades de uma relação que supere a dicotomia entre a teoria e a prática. In: 31ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2008. Disponível em www.ANPEd.org.br.

SOARES, Ademilson de Souza. **Estágio Supervisionado, Projetos Multidisciplinares e Ambiente de Rede**. In: 30ª Reunião da anped, Caxambu, 2007. Disponível em www.ANPEd.org.br.

SOARES, Maria C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMASI, L; WARDE, M. J. e HADAD, S. (Orgs). (1996) **O Banco Mundial e as políticas Educacionais**. S. P: Cortez/PUC - SP/Ação Educativa, p. 15-41.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. **A contribuição do Curso de Pedagogia para a Formação e Inserção do Pedagogo na Escola**. 29ª Reunião da anped, Caxambu, 2006. Disponível em www.ANPEd.org.br.

.UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE. **Ato Normativo n. 015**, de 07 de julho de 2010. Lages. SC, 2010. Disponível em <<http://www.uniplac.net/atosnormativos.pdf>>.

_____. Parecer CONSEPE/CONSUNI n. 2475, de 18.12.2006. Disponível em <<http://uniplac.net>>

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2010. Disponível em <<http://uniplac.net>>

_____. **Projeto Político Pedagógico das Licenciaturas com Disciplinas Compartilhadas**. Parecer 2475/2006.

_____. **Resolução 030**, de 08 de janeiro de 1999. Lages. SC, 1999. Disponível em <<http://www.uniplac.net/resolucoes.pdf>>.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. **A prática Pedagógica do Professor de Didática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

_____.; SILVA, Edileuza Fernandes da (org). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores. Campinas: SP: Papirus, 2010.

_____. VIANA, Cleide Maria Quevedo (org). **Docentes para a Educação Superior**: Processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VILLANI, Alberto; SUDAN, Daniela Cassia; FREITAS, Denise de. **Professor-pesquisador: o caso da professora Flora**. In: 29ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2006. Disponível em www.ANPEd.org.br.

WINCH, Paula Gaida. **Orientadores de Estágio Curricular**: Aspectos relativos a Aprendizagem e à identificação com a atividade de Orientação. In: 32ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2009. Disponível em www.ANPEd.org.br.

www.scielo.org

XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Refletindo Multiculturalmente Sobre A Formação Continuada de Professores e Gestores Escolares: Produção do Conhecimento e Perspectivas.** In: 31ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2008. Disponível em www.ANPed.org.br.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANCHET, Beatriz B. PINTO, Maria das Graças. FORSTER, Mari Margarete dos Santos. FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória (org). **Processos e Práticas na formação de professores: caminhos possíveis.** Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

ZORDAN, Paola Menna Barreto. **Estágios em Artes: Criação de Projetos.** In 31ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2008. Disponível em www.anped.org.br.

ZORZI, Reynaldo. **O Governo Fernando Henrique Cardoso e a Autonomia Universitária no Brasil.** Acessado em <http://ifg.edu.br/goiania/cienciashumanas/images/downloads/>