



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

JÚLIA MACCARI ESPÍNDULA

**O ESTADO DA ARTE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL
NO PERÍODO DE 2004 A 2014**

Tubarão

2017

JÚLIA MACCARI ESPÍNDULA

**O ESTADO DA ARTE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL
NO PERÍODO DE 2004 A 2014**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Sul
de Santa Catarina.

Orientadora: Dr.^a Maria da Graça Nóbrega Bollmann

Co-orientadora: Dr.^a Letícia Carneiro Aguiar

JÚLIA MACCARI ESPÍNDULA

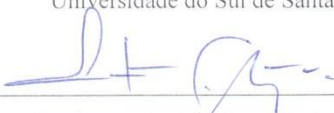
O ESTADO DA ARTE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NO PERÍODO DE 2004
A 2014

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 20 de fevereiro de 2017.



Professora e Presidenta da Banca Examinadora Maria da Graça Nóbrega Bollmann, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Letícia Carneiro Aguiar, Dra.
Co-Orientadora e Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Rosânia Campos, Dra.
Examinadora Externa – Universidade da Região de Joinville



Professora Doutora Leonete Luzia Schmidt, Dra.
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

E75 Espíndula, Júlia Maccari, 1992-
O estado da arte das políticas de formação inicial de
professores para a educação básica no Brasil no período de 2004
a 2014 / Júlia Maccari Espíndula ; -- 2017.
103 f. il. color. ; 30 cm

Orientadora : Maria da Graça Nóbrega Bollmann.
Dissertação (mestrado)—Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2017.
Inclui bibliografias.

1. Política pública em educação. 2. Professores - Formação.
3. Brasil. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996).
4. Educação básica. I. Bollmann, Maria da Graça Nóbrega. II.
Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Educação.
III. Título.

CDD (21. ed.) 379

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

Dedico este trabalho aos meus pais, Paulo Eduardo e Patrícia, por todas as renúncias que fizeram para que eu pudesse ter todas as oportunidades educacionais que desejasse.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Paulo Eduardo e Patrícia, e meu irmão, Gustavo, por todas as oportunidades que me deram e pela compreensão das minhas ausências.

Aos meus avós, que também influenciaram minha educação e jornada acadêmica com conselhos, leituras e condições materiais.

Aos professores do PPGE da Unisul por me acolherem e compartilharem comigo todo o seu vasto conhecimento.

À minha amiga, Ana Beatriz Andrade, pela ajuda em momentos de angústia e desespero, mostrando o quão valiosa é sua amizade.

“Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diversas maneiras, o que importa é modificá-lo”

(Karl Marx)

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo apresentar o Estado da Arte sobre políticas de formação inicial de professores para a Educação Básica nas dissertações de Mestrado da área da Educação no período de 2004 a 2014 no Brasil. As temáticas dessas pesquisas são analisadas em relação às políticas educacionais de formação vigentes a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96. O objetivo foi identificar os temas e objetivos das dissertações de Mestrado defendidas no período supracitado a partir da LDB/96, utilizando-se de uma referência teórica materialista dialética. Avaliou-se o quanto as pesquisas acompanharam as proposições políticas do campo de formação de professores, assim como os temas e objetos de estudo das mesmas. A metodologia da pesquisa consistiu em buscar nos bancos de teses e dissertações da CAPES e do IBICT pesquisas que se encaixassem no escopo pretendido. A primeira busca, que se deu através de nove buscadores, foi feita no banco de teses e dissertações da CAPES em setembro de 2015, mas não foi eficiente. O site da CAPES encontrava-se em reforma e somente as pesquisas de 2011 e 2012 estavam disponibilizadas para consulta. O site do BDTD (Banco de Teses e Dissertações) foi escolhido então para banco de pesquisas e através dele 2.588 teses e dissertações foram encontradas através de sete palavras-chaves (*Política de Formação; Formação Docente; Formação e LDB; Formação do Professor; Formação para a Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais e Formação*). Após análise das 2.588 pesquisas, apenas 32 dissertações de Mestrado encaixaram-se dentro do recorte pretendido. A primeira investigação foi no tema dessas dissertações e sua relação com as políticas de formação inicial docente. Após cuidadosa leitura, as 32 dissertações foram classificadas em quatro categorias: *Currículo, Educação à Distância, Política de Formação e Trabalho e Política de Formação Inicial e Trabalho Docente*. Outro aspecto verificado foi a região geográfica em que os PPGEs em que as dissertações se desenvolveram estavam localizados. 91% da publicação bibliográfica analisada neste trabalho foi produzida nas regiões Sul e Sudeste e na região Norte nenhuma produção relevante para esta pesquisa foi produzida. A natureza (públicas, particulares, comunitárias, etc.) das Instituições de Ensino Superior nas quais estas pesquisas foram desenvolvidas também foram analisadas, assim como as regiões do país na qual se encontram. A formação inicial de professores foi discutida dentro deste trabalho desde o seu início no Brasil, passando pelas mudanças políticas e de *lôcus* durante a história. Além da abordagem histórica, há uma reflexão política sobre as implicações da formação docente e as leis e diretrizes que a legitimam. A temática predominante, presente em 50% das dissertações, foi à referente ao trabalho docente, a qual discutiu as implicações da formação inicial docente precária no trabalho desenvolvido em sala de aula. O estudo concluiu que, embora haja uma produção acadêmica representativa sobre as políticas de formação inicial no período proposto, alguns temas são passíveis de maior aprofundamento, como a educação à distância e o currículo da formação inicial.

Palavras-Chave: Estado da Arte. Política de formação docente. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Formação inicial de professores.

ABSTRACT

The present dissertation aims to present the State of the Art on initial teacher education policies for Basic Education in Master's dissertations in the area of Education from 2004 to 2014 in Brazil. The themes of these surveys are analyzed in relation to the educational policies of education in force from the Law of Guidelines and Bases of National Education, Law 9.394/96. The objective was to identify the themes and objectives of Master dissertations defended in the above mentioned period from the LDB / 96, from a materialist dialectical bias. It was evaluated how much the research followed the political propositions of the field of teacher training, as well as the subjects and objects of study of them. The methodology of the research consisted of searching the databases of theses and dissertations of CAPES and IBICT research that fit the intended scope. The first search, which occurred through nine seekers, was made in the CAPES theses and dissertations bank in September 2015, but it was not efficient. The CAPES website was under renovation and only the 2011 and 2012 surveys were available for consultation. The BDTD (Theses and Dissertations Bank) website was then chosen for research bank and through it 2,588 theses and dissertations were found through seven keywords (Training Policy, Teacher Training, LDB Training, Teacher Training, Training For the Basic Education, National Curricular Guidelines for Teacher Training and National Curricular Guidelines and Training). After analyzing the 2,588 researches, only 32 MSc dissertations fit within the intended cut. The first research was on the theme of these dissertations and their relationship with initial teacher education policies. After careful reading, the 32 dissertations were classified into four categories: Curriculum, Distance Education, Training and Work Policy, and Initial Training Policy and Teaching Work. Another aspect verified was the geographic region in which the PPGEs in which the dissertations were developed were located. 91% of the bibliographic publication analyzed in this work was produced in the South and Southeast regions and in the North region no relevant production for this research was produced. The nature (public, private, community, etc.) of the Higher Education Institutions in which these researches were developed were also analyzed, as well as the regions of the country in which they are located. The initial teacher training was discussed within this work since its beginning in Brazil, going through political and locus changes throughout history. Besides the historical approach, there is a political reflection on the implications of teacher education and the laws and guidelines that legitimize it. The predominant theme, present in 50% of the dissertations, was related to the teaching work, which discusses the implications of precarious teacher training in classroom work. The study concluded that, although there is a representative academic production on initial training policies in the proposed period, some topics are likely to be further developed, such as education by distance and the curriculum of initial training.

Keywords: State of Art. Teacher training policy. Law of Guidelines and Bases of National Education. Initial teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de Teses e Dissertações do Banco de Teses da CAPES sobre Políticas de Formação Inicial de Professores da Educação Básica–2011 a 2012

Quadro 2 – Quantidade de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia sobre Políticas de Formação Inicial de Professores da Educação Básica no período de 2004–2014

Quadro 3 – Dissertações sobre Políticas de Formação Inicial de Professores da Educação Básica da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia –Período de 2004 a 2014

Quadro 4 – Categoria Currículo nas Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Período de 2004 a 2014

Quadro 5 – Educação a Distância nas Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Período de 2004 a 2014

Quadro 6 – Política de Formação e Trabalho Docente nas Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Período de 2004 a 2014

Quadro 7 – Política de Formação Inicial e Identidade Docente nas Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Período de 2004 a 2014

Quadro 8 – Dissertações de Mestrado em Educação sobre a Política de Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil no Período de 2004–2014

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Período de 2004 a 2014 – Distribuição por Região Brasileira	27
Gráfico 2 – Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Período de 2004 a 2014 – Natureza das Instituições de Ensino Superior	28
Gráfico 3 – Categorias de análise das Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Período de 2004 a 2014.....	53

LISTA DE SIGLAS

ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional da Educação
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DCNFPEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe
TIC	Tecnologia de Informação e Continuação
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
Metodologia da pesquisa.....	16
<i>Materialismo dialético</i>	<i>16</i>
<i>Concepção dialética de educação.....</i>	<i>20</i>
O estudo do tipo Estado da Arte	22
Tecendo a pesquisa	24
2 A HISTÓRIA DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.....	33
A política de formação de professores: Da Faculdade Nacional de Filosofia à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996	34
A política de formação de professores: Da LDB/1996 às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica de 2002	44
3 ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	53
Currículo	55
Educação à Distância.....	60
Política de Formação e Trabalho	69
Política de Formação Inicial e Identidade Docente	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	95

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta-se como um estudo do tipo Estado da Arte sobre políticas de formação inicial de professores para a Educação Básica nas dissertações de Mestrado da Área da Educação no período de 2004 a 2014 no Brasil. As temáticas dessas pesquisas são analisadas em relação às políticas educacionais de formação vigentes a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, a Lei 9.394/96.

O interesse foi mapear as temáticas e objetivos dos estudos realizados nos Programas de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu*. Pretende-se avaliar quais são os temas e objetos de estudo predominantes, além de observar quais aspectos da política de formação docente estas pesquisas analisaram.

A LDB de 1996, referência inicial como marco histórico legal das mudanças propostas para a educação brasileira na atualidade, foi fundamentada sobre perspectivas neoliberais e pragmáticas, que resultaram em uma proposta de formação aligeirada e pouco reflexiva. Nestes últimos 20 anos, os desdobramentos deste documento que alterou significativamente a proposta de formação docente brasileira, ficam visíveis para os estudiosos da área da educação, em particular nos estudos do campo da formação de professores.

Ao propor a organização curricular dos cursos de graduação a partir de diretrizes curriculares, a LDB/96 coloca um fim no tradicional formato curricular conhecido como “esquema 3 + 1”, no qual o futuro docente estudaria três anos de disciplinas específicas da área e um ano de disciplinas didáticas (formação pedagógica), instaurando o início do fim do currículo mínimo e o princípio da flexibilização curricular direcionado ao desenvolvimento de habilidades e competências.

Essas mudanças refletem as transformações ocorridas no mundo do trabalho, em que a reestruturação produtiva capitalista, a partir da década de 1970, de base tecnológica microeletrônica e flexível, vêm demandando um trabalhador “mais flexível”, que tenha a competência de adaptar-se rapidamente às exigências do mercado de trabalho, sem questionamento e com criatividade e empreendedorismo, seja responsável pela solução de problemas que a prática profissional demanda.

Diferentemente da produção *taylorista/fordista*, de base tecnológica eletromecânica, em sua concepção tradicionalista que, mesmo valorizando o racionalismo, rompia a continuidade entre pensamento e ação, entre trabalho manual e intelectual. A educação, como reflexo das orientações trabalhistas, mantinha uma proposição conteudista, pouco prática, que não instrumentalizava o aluno para o exercício social articulado com o pensar (KUENZER, 1999, p. 167).

A premissa mecânica exigia do trabalhador uma formação básica, na qual ele memorizasse algumas funções e realizasse, por toda a sua vida profissional, a mesma tarefa. Não exigia uma formação flexível, pois o mercado de trabalho não prescindia a relação de teoria e prática. Esta relação é aqui entendida como a divisão social do trabalho, na qual alguns poucos planejam, organizam e determinam o trabalho de muitos outros, aos quais resta apenas a tarefa de cumprir. Os especialistas, “detentores da teoria”, estabelecem e assentam o trabalho dos executores, que realizam a “prática”.

Com a transformação do paradigma produtivo eletromecânico para o microeletrônico, que acarretou, entre outros fatores, o aumento do desemprego estrutural e a eliminação de postos de trabalho, exige-se da força de trabalho flexibilidade. O trabalhador que domina apenas uma ou duas habilidades, que fosse formado para memorizar e executar uma única tarefa seria segregado, até excluído. O trabalhador eleito como modelo nesta nova perspectiva não executa apenas uma tarefa. Ele deve ser capaz de compreender todas as esferas de uma dada produção e resolver todos os problemas que dela surgirem, o que exige raciocínio lógico, domínio de diferentes linguagens, capacidade de relacionar diversas faces de um mesmo problema. Para que se forme este novo trabalhador, é necessário que haja educação contínua. (KUENZER, 199, p.169)

O trabalhador passou a ser visto como uma ferramenta que pode, e deve, ser adaptada a todas as situações e está passível de descarte a qualquer momento em que sua função, a qual muda frequentemente, não for mais requisitada. A força de trabalho não é mais estável ou segura, é flexibilizada, e a oferta da mesma é maior do que a demanda, o que causa desgaste e afrouxamento nas relações trabalhistas, já bastante debilitadas.

Pela necessidade de estabilizar-se em um mercado de trabalho competitivo e cruel, o trabalhador passa a aceitar condições precárias e degradantes de trabalho sem vínculos empregatícios concretos, o que o deixa à mercê das vicissitudes do mercado.

A situação mundial traz a marca da crise econômica, marcada pelos elementos que prevalecem no desenvolvimento do capitalismo nos dias atuais. O elevado nível de desenvolvimento das forças produtivas atuais provocou uma mudança estrutural no processo produtivo, tornando o trabalho muito mais flexível. As novas tecnologias deram uma base gigantesca para o capitalismo, no qual o trabalho vivo é economizado, e a consequência é o grande desemprego estrutural contemporâneo ao lado de uma expansão gigantesca do capitalismo. Sob o neoliberalismo, o trabalho vivo foi contido e o emprego precarizado. A valorização do trabalho é, nesta conjuntura, internacional e nacional, bandeira fundamental da luta moderna dos trabalhadores (ANFOPE, 2006, p. 12). O desemprego, a precarização do trabalho, o trabalho informal e outras formas flexíveis de relação trabalhista têm crescido no mundo. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (apud ANDES/2006) o trabalho temporário, subcontratado, clandestino, atinge, no mundo, cerca de 35% da população economicamente ativa. A desregulamentação do trabalho, por meio de diversas reformas, tem sido a tônica adotada mesmo nos países ditos do 1º mundo (ANFOPE, 2006, p. 13).

Para então manter-se desejável dentro destas perspectivas empregatícias, o trabalhador precisa estar constantemente estudando, se atualizando e habilitando-se para novas funções. É uma perspectiva de educação para a vida toda, na qual a formação nunca é suficiente ou completa e exige constante relação da teoria com a prática (imediatismo), mesmo nas funções mais simples. É formado um consenso em torno da ideia da continuidade da educação que se difunde sob diversos slogans educacionais, entre eles o da educação *para todos*, que não representa, necessariamente, a aprendizagem de todos, mas a garantia de que todos passarão pelos bancos escolares, onde estarão passíveis de controle social, inculcação ideológica, etc. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 538).

Na produção flexível, a teoria é compreendida como um conhecimento pragmático, que possibilita resolver os problemas da prática imediata. Com o despreparo da classe trabalhadora para este novo paradigma no mundo do trabalho, a escola foi culpabilizada e, conseqüentemente, o professor também o foi. A escola é acusada de não estar adaptada às demandas da sociedade, digam-se, demandas requeridas pelo capital, de não possuir qualidade para formar indivíduos aptos ao mercado de trabalho. O professor é identificado como categoria resistente às mudanças,

sem qualificação ou profissionalização adequada para formar cidadãos para essa sociabilidade imposta e necessária aos interesses do capital.

Desse modo, o problema do desenvolvimento humano é central e nele a educação desponta como a principal protagonista, particularmente sob a forma de educação ao longo da vida (PREALC¹) ou de formação contínua (PC², PHE³). Nesse âmbito, a profissionalização docente assume grande importância ao lado da gestão. [...]. A política educacional é tomada como solução para assegurar o acesso de todos à sociedade do conhecimento e da informação, aparentemente tomadas como sinônimos. Para o PHE, trata-se da administração da pobreza, e também aqui a Educação é chamada a atuar, mas de modo descentralizado e autônomo. Isto é, a pobreza é um problema do povo e este deve resolvê-lo por conta própria. O papel dos organismos internacionais e do Estado está mais na indução e articulação de políticas do que no seu financiamento e na sua execução. Para o PC, o que está em causa é a reconversão profissional tanto do trabalhador quanto do professor. Tal reconversão lastreia-se no conceito de competências como novo paradigma formativo (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p.536).

No Brasil, quando setores da sociedade não progridem como deveriam ou entram em crise, a primeira instituição sobre a qual recai a culpa é a escola.

De acordo com Souza:

Apesar da sofisticação tecnológica, da complexidade do conhecimento, do alargamento das formas e processos de relação, na atualidade, o homem vivencia um tempo de crises e transformações que repousam sobre dualidades que marcaram seu pensar e seu fazer ao longo dos tempos: a segregação entre trabalho manual e intelectual, o afastamento entre os que mandam e os que executam, o dualismo entre teoria e prática [...] A atuação do educador nesse contexto de crises e transformações – das mais variadas gamas – não é uma tarefa fácil [...] (SOUZA, 2001, p. 5)

Como o protagonista da escola é o professor, ele precisa ser renovado para que possa concretizar as mudanças. Essa “renovação” do professor interessa a muitas áreas da sociedade. O Estado neoliberal vem, paulatinamente, eximindo-se da responsabilidade pela educação e transferindo-a para a esfera privada que, por sua vez, se vê no direito de pautar a educação conforme melhor lhe prove. A educação e, por conseguinte, a formação de professores adequados para esta formação, passa a ser influenciada por projetos internacionais. Essas influências, assim como determinações históricas da formação de professores, impactam diretamente na escola (EVANGELISTA, 2012).

¹PRELAC – Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe).

²PC – Plan de Cooperación (Plano de Cooperação).

³PHE – Proyectos Hemisféricos en Educación (Projetos Hemisféricos em Educação).

Defendendo-se a ideia de Estado mínimo ficou, entretanto, evidenciado o seu recuo não propriamente no que respeita à definição das políticas públicas, mas no financiamento das políticas sociais, no estímulo à privatização da educação, saúde, previdência, habitação, saneamento e na transferência da sua responsabilidade de provedor para a sociedade civil, procurando envolver movimentos sociais, organizações não governamentais(ONGs) e sindicatos, catalisando a capacidade gerencial da esfera social, sob a forma de parcerias entre outras (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 504).

Em 2001 e 2002 o Conselho Nacional da Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, através das Resoluções nº01 e 02, respectivamente, as quais vão definir o teor da formação docente a partir de uma nova perspectiva.

Diante desse contexto, de significativas proposições e implementações de políticas voltadas às alterações na política de formação de professores da Educação Básica (EB), a partir da LDB/96, interessa aqui conhecer o que pesquisadores da Área da Educação estão produzindo de conhecimentos e quais são os objetivos destas produções.

Além de artigos e livros publicados, teses e dissertações, no meio acadêmico, podem ser importantes referências bibliográficas para o delineamento de um determinado entendimento do que vem a ser, a se constituir, um determinado campo de estudos.

O ponto chave deste estudo é, então, identificar os temas e objetivos das dissertações de Mestrado defendidas na Área da Educação entre 2004 e 2014.

A Educação Básica abrange uma larga parcela da população, apresentando hoje um contingente de matrículas de 57 milhões de alunos (INEP, 2016). Logo, a formação de professores que atuam neste nível de ensino tem ampla repercussão no processo de construção de um projeto societário.

Assim, definimos como problema de pesquisa a seguinte questão: **Quais temas e objetos de estudo predominam nas dissertações de Mestrado dos Programas de Pós-Graduação em Educação, do período de 2004-2014; e quais aspectos das políticas de formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil estão contemplados nestas pesquisas?**

Os objetivos da pesquisa foram assim delineados:

Objetivo geral:

1. Elaborar o Estado da Arte das dissertações de Mestrado sobre políticas de formação inicial de professores da Educação Básica.

Objetivos específicos:

1. Identificar a quantidade de dissertações de Mestrado disponibilizadas no BDTD⁴ do IBCIT⁵;
2. Analisar os resumos das dissertações de Mestrado para identificar os temas, objetos de estudo e as problemáticas das pesquisas;
3. Mapear os temas, objetos de estudo e objetivos nas dissertações de Mestrado, mapeando-os de acordo com a região geográfica dos PPGEs, de modo a delinear quais temáticas predominaram nas diferentes regiões do Brasil;

Para auxiliar que o alcance dos objetivos, foram elencadas as seguintes questões de pesquisa:

- Quais são as políticas de formação inicial de professores da Educação Básica nas décadas de 1990 e 2000 no Brasil?
- Qual o número de dissertações de Mestrado que apresentam como campo de investigação as políticas de formação inicial de professores da Educação Básica?
- Quais os temas de pesquisa têm predominado e com quais objetivos?
- As pesquisas desenvolvidas enfocam quais aspectos, quais problemáticas da política de formação?

Metodologia da pesquisa

Materialismo dialético

O estudo aqui proposto toma como base os pressupostos materialista-dialéticos. O materialismo dialético é uma teoria marxista, surgida na Europa Ocidental

⁴ BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

⁵ IBCIT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

em 1848, a qual postula que o modo de produção da vida material condiciona a vida social, política, afetiva, espiritual, etc. Para esta corrente teórica, a produção é a base, o pilar, de todas as relações humanas e instituições humanas. Segundo Leonel:

De acordo com o materialismo histórico dialético, todas as instituições humanas, o pensamento e as ações têm sua base no processo de produção e reprodução da existência pelo homem. O desenvolvimento intelectual, político e social dos indivíduos é determinado pelo modo de produção social dos meios materiais da existência. Modos de produção são determinantes das condições históricas em que se produzem as ideias. Um modo de produção da relação dialética entre as forças produtivas (meios de produção, trabalho, natureza, capital) e das relações de produção. Na medida em que as sociedades humanas se dividiram em classes sociais, cada modo de produção instala relações de produção jurídica e politicamente determinadas, que são as relações de dominação de uma classe sobre a outra. (LEONEL, 2013, p. 78).

Para Marx (1983, p. 301), durante a produção social de sua vida, os homens arcam com relações que se fazem necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção correspondentes ao desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A soma dessas relações de produção estabelece a estrutura econômica da sociedade. A estrutura econômica é o fundamento da superestrutura política e jurídica, que condiciona a consciência social. Deste modo, a base econômica rege as instâncias sociais, políticas e espirituais do homem. O homem não é determinado pela sua consciência, mas pelo seu ser social, ou seja, pelas relações sociais necessárias que contrai independente da sua vontade.

A consciência é determinada pelo ser social que, por sua vez, é determinado pelos modos de produção. Sendo assim, as ideias e conhecimentos que prevalecem em uma determinada época são aqueles que condizem com o modo de produção dominante, pois a partir da estrutura econômica, a superestrutura jurídica e política se ergue e condiciona as consciências. A matéria é anterior à consciência, a consciência é um produto da matéria. (MARX, 1983, p. 301)

O materialismo histórico dialético apresenta categorias, conceitos, leis e princípios que permitem que a realidade seja compreendida. A compreensão da realidade no materialismo histórico dialético, no entanto, não se dá de maneira pontual, mas através do desenvolvimento histórico e origem, buscando compreender o singular, o particular e o universal dentro da realidade. Para desvelar a realidade, o materialismo

dialético usa de diversas categorias metodológicas, mas aqui trataremos de cinco: *trabalho, alienação, totalidade, contradição e mediação*.

Para o materialismo, o trabalho é o fundamento da ação humana, é o trabalho que impulsiona o desenvolvimento humano. No trabalho, o homem não só transforma matéria, mas produz a si mesmo, diferenciando-se dos animais. A relação entre o homem e a matéria é o trabalho, e essa relação homem-matéria é base de toda a compreensão materialista dialética de relações de produção. O trabalho, dentro da sociedade capitalista, é o algoz do homem, pois é através dele que o homem se aliena (KONDER, 2004, p. 12).

A alienação é o que transforma o trabalho do homem de prática libertadora para prática opressora. A divisão do trabalho e da propriedade privada são os elementos que separam o homem do fruto de seu trabalho, pois antes mesmo de o homem produzi-lo, ele já pertence a outra pessoa, ao detentor dos meios de produção. Na sociedade capitalista o trabalho deixa de ser uma manifestação social necessária ao homem para se tornar um processo de exploração, pois ele se impõe como necessário por condições externas intrínsecas da sociedade. Nessa relação de trabalho alienada, o homem aliena o homem na relação operário-capitalista (KONDER, 2004, p. 16).

A totalidade é, talvez, a categoria mais importante dentro do materialismo dialético. Tudo é parte de um todo que nunca acaba, por isso, para compreendermos um problema é preciso olhar para o todo. A totalidade é provisória e nunca esgota o todo, mas ela precisa almejar o esgotamento do todo para que seja sempre mais eficaz. Ao tentar-se analisar a totalidade, a estrutura da realidade pode ser desvelada, pois um problema está imbricado em outro. Para constituir a totalidade, os elementos assumem características para integrar o conjunto, ou seja, a totalidade é muito mais que a soma das partes, ela é conjuntura. As totalidades podem variar em sua abrangência, e essa variação está ligada ao nível de generalização do pensamento. Conforme Konder explica:

Há totalidades mais abrangentes e totalidades menos abrangentes: as menos abrangentes, é claro, fazem parte das outras. A maior ou menor abrangência de uma totalidade depende do nível de generalização do pensamento e dos objetivos concretos dos homens em cada situação dada. Se eu estou empenhado em analisar as questões políticas que estão sendo vividas pelo meu país, o nível de totalização que me é necessário é o da visão de conjunto da sociedade brasileira, da sua economia, da sua história, das suas contradições atuais. Se, porém, eu quiser aprofundar a minha análise e quiser

entender a situação do Brasil no quadro mundial, vou precisar de um nível de totalização mais abrangente: vou precisar de uma visão de conjunto do capitalismo, da sua gênese, da sua evolução, dos seus impasses no mundo de hoje. E, se eu quiser elevar a minha análise a um plano filosófico, precisarei ter, então, uma visão de conjunto da história da humanidade, quer dizer, da dinâmica realidade humana como um todo (nível máximo de abrangência da totalização dialética). (KONDER, 2004, p. 18).

Os conceitos de contradição e mediação podem ser pensados juntos, pois estão ligados. Ao analisar-se uma determinada totalidade, há sempre a dúvida se aquela é, de fato, a totalidade correta a ser avaliada dentro do prisma de um problema. Para que as totalidades sejam observadas e testadas é preciso identificar as contradições concretas e as mediações específicas que constituem cada totalidade.

O ponto de partida - observemos - não é um conceito rudimentar: é uma expressão que designa, ainda confusamente, uma realidade complicada. A análise, portanto, só pode ser orientada com base em uma síntese (mesmo precária) anterior. Uma certa compreensão do todo precede a própria possibilidade de aprofundar o conhecimento das partes (KONDER, 2004, p. 21).

Todos os objetos possuem uma dimensão imediata, facilmente constatada, e uma dimensão mediada, compreendida através da mediação. O trabalho de “montar e desmontar” leva a compreender a dimensão mediata de uma totalidade. Só é possível compreender todas as instâncias de um determinado objeto, por exemplo, através do processo de mediação. As mediações nos obrigam a pensar sobre a contradição. A contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem, como combustível da transformação dos fenômenos. A evolução dos seres no processo histórico só se dá mediante a presença de elementos contrários que levam os seres a se transformarem.

Toda realidade é movimento e formada por elementos opostos. Contudo, mesmo na condição de oposição, um elemento não existe sem o outro (unidade), apesar de cada um possuir aspectos essenciais que o outro não possui. Na sociedade capitalista, por exemplo, não é possível conceber a burguesia sem o proletariado. No entanto, ao mesmo tempo em que esses elementos se opõem, interagem mutuamente. A contradição, portanto, supõe ao mesmo tempo luta e unidade dos contrários. Ambas constituem a fonte genuína dos movimentos e da transformação dos fenômenos (LEONEL, 2013, p. 85).

As categorias materialistas dialéticas que foram apresentadas dentro deste capítulo se fizeram necessárias para que uma concepção materialista de pesquisa se

delineasse. A realidade concebida dentro deste estudo não é imediata e solitária, mas compreendida dentro de suas contradições e de sua totalidade.

Concepção dialética de educação

A educação, dentro do materialismo dialético, é concebida como algo indissociável da realidade histórica e social. É através da educação que grupos novos de indivíduos se vinculam a essa realidade histórica e social. A educação contribui para incutir nestes novos grupos visões de mundo já estabelecidas e interpretadas nas práticas sociais. As visões de mundo são perpetuadas dentro de uma dada sociedade através da cultura, sejam os costumes, as ideias, os valores, as manifestações artísticas, etc. Segundo Cury:

A presença da educação numa totalidade concreta manifesta essa totalidade ao mesmo tempo em que a produz, uma vez que os homens não são meros produtos sociais, mas também agentes históricos. Essa manifestação-produção que toma a forma da visão hegemônica de mundo é contraditória com a realidade que a sustenta. Ao explicar e refletir os valores dominantes na sociedade, impondo-lhe validade cognoscitiva da ordem vigente, o caráter contraditório do real possibilita uma tematização diferente e divergente da justificação existente (CURY, 1992, p. 53).

A educação se relaciona, então, com as categorias presentes no marxismo, como: hegemonia, reprodução e mediação. A hegemonia pode ser definida como “capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham constituir um interesse geral” (CURY, 1992, p. 48). Para que a classe dominante exerça sobre o conjunto da sociedade civil a sua concepção de mundo, ela toma todos os espaços sociais como espaços políticos e, massivamente através deles, reproduz uma situação para que ela se mantenha e se propague. Para que as classes dominadas não se rebelem contra as classes dominantes, estas se utilizam da educação para interiorizar nas classes dominadas sua visão de mundo, assim tomando a visão de mundo homogênea como sua.

Na busca dos recursos para essa manutenção, a educação ocupa papel importante. Entendendo-se a educação como um processo da concretização de uma concepção de mundo (nesse sentido, bem mais abrangente do que uma só instituição ou do que o modo de fazê-la), os interesses particulares dominantes, matrizes determinantes do poder, tentam ocultar, no que seria público, o privado, uma vez que se apropriam do público, e o fazem em nome

do universal. Assim a educação, escolar ou não, nutre-se de uma ambivalência: o veículo possível de desocultação da desigualdade real se torna também veículo de dominação de classe (CURY, 1992, p. 57).

A educação também atua no processo de reprodução das relações de produção existentes. Ao propagar e incutir a visão de mundo da classe dominante e homogeneizar o pensamento, para que a classe dominada tome as verdades da classe dominante como suas, a educação dissemina um modo de pensar condizente com as aspirações dominantes. Além disso, para que as relações de produção se propaguem, há uma seleção de saberes. Para os filhos do proletariado são disponibilizados saberes técnicos, que condizem com os postos de trabalho que ocuparão na linha de produção capitalista no futuro. Para os herdeiros da classe dominante, saberes eruditos, para que se sobressaíam.

O capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação à classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia. A educação como uma forma de apropriação do saber não o torna um elemento anódino. Envolto por uma direção, o saber responde a interesses cujas raízes residem na necessidade de manter uma estruturação econômico-social que o torne uma força produtiva sem pôr em risco a organização social do trabalho. Assim, ao se colocar a função técnica, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de hábitos básicos, a sistematização do saber em vista de sua transmissão ensinam, na ligação cultura e produção, a adaptação à divisão hierárquica do trabalho (CURY, 1992, p. 60).

A educação pode ser mediadora, a partir do momento em que se localiza dentro da sociedade de classes, como espaço de mascaramento ou desmascaramento da dualidade existente entre a classe dominante e a classe dominada. Ela tem a capacidade de filtrar a forma como as relações sociais são vistas, e é este filtro que denota o seu papel: *mascarador* ou *desmascarador*. A educação pode ser um instrumento de acumulação capitalista, pois através dela a classe dominada é treinada para a reprodução ampliada do capital. Além disso, ao mediar as relações e os saberes, a educação impede que a classe dominada perceba o papel que lhe tem sido dado dentro das relações sociais e de produção.

Através da categoria da mediação, a educação se revela como um elo existente capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção, que, por sua vez, tende a assegurar a dominação de classe pela hegemonia (...) Na medida em que a educação se torna um meio de uma expressão coerente e adequada de uma concepção de mundo que se oponha à mistificação, ela é, antes de tudo, lugar de luta pela hegemonia de classe, pois a efetividade de uma dominação absoluta

eliminar a contradição, condição básica da sociedade de classes. A educação como mediação tanto funciona, embora em graus diferentes, para a afloração da consciência, como para impedi-la, tanto para difundir, como para desarticular (CURY, 1992, p. 66).

O processo educativo não acontece somente dentro dos muros da escola, ele transcende o espaço escolar, pois a concepção de educação é mais ampla que a escolarização. No entanto, este trabalho busca perceber a formação inicial de professores e, para tanto, é preciso compreender quais facetas da educação esta formação vem contemplando: se uma educação libertadora ou alienante. Um professor alienado somente dentro da alienação poderá educar. O professor é o agente pedagógico, que difundirá visões de mundo que perpetuam as relações sociais, ou as revelam.

O estudo do tipo Estado da Arte

A pesquisa bibliográfica configurou-se em um estudo do tipo Estado da Arte, que consiste em mapear e discutir a produção acadêmica de uma determinada área em um recorte de tempo. Nos últimos vinte anos, houve um crescimento significativo no número de trabalhos desta natureza no Brasil (FERREIRA, p. 57, 2002).

O propósito deste tipo de pesquisa é procurar desvendar quais prismas e enfoques dentro dos temas distinguem-se em determinadas épocas e lugares. Além disso, o estudo do tipo Estado da Arte investiga as condições em que essas observações foram feitas. A metodologia destas pesquisas consiste na descrição da produção científica e acadêmica (FERREIRA, p. 257, 2002).

Este levantamento surge da necessidade de explorar e analisar qual a totalidade de estudos e pesquisas sobre determinado assunto; esclarecer qual a abrangência da Pós-Graduação sobre um tema específico. É uma opção metodológica que levanta e avalia a profundidade do conhecimento atingido até então, como um exame que coopera na organização da área temática sobre a qual se debruça. Estes estudos identificam as teorias sobre as quais as pesquisas se dedicam, as analisam, categorizam e revelam a sua pluralidade de enfoques e perspectivas. Salientam,

também, as limitações das mesmas, apontando onde é necessário um maior desenvolvimento.

Estados da Arte são valiosos, especialmente para o pesquisador iniciante. Através deles é possível rastrear o conhecimento já desenvolvido e ter uma noção da totalidade do assunto, uma vez que o intuito deste tipo de estudo é, primariamente, mapear o desenvolvimento científico de uma área específica. Além disso, é possível obter orientação em relação à pesquisa bibliográfica e à revisão de literatura, criando a base para o desdobramento de novas dissertações e teses.

O pesquisador do Estado da Arte enfrenta, na sua jornada de exploração, dois momentos: interação com a produção acadêmica; e listagem e análise dessa interação. O primeiro contato tem por objetivo mapear a produção acadêmica na área pretendida. Para isso, é preciso quantificar e identificar todos os dados bibliográficos existentes, de maneira concreta, para que haja a noção real do volume que será avaliado em um momento posterior. A segunda etapa deste estudo é um tanto mais complexa e difícil. Neste momento, o pesquisador precisa inventariar o que, de fato, foi pesquisado e como este processo se deu. É necessário que ele leia os resumos de todos os dados, uma leitura cuidadosa e profunda, e através destas leituras é possível classificar o trabalho estudado. Todavia, a qualidade dos resumos pode comprometer a qualidade do estudo de Estado da Arte, pois um resumo incompleto leva a classificação equivocada do trabalho ou exige do pesquisador o conhecimento integral do texto – tese ou dissertação (FERREIRA, 2002, p. 265).

A realização destes estudos representa um ponto histórico importante dentro de uma área, porque através deles é delineada a evolução da mesma. As informações obtidas nestes estudos deflagram os aspectos que estão sendo priorizados pelos pesquisadores e aqueles que estão sendo negligenciados. É perceptível quais temas mais têm preocupado os pesquisadores, que exigem constante pesquisa e grande volume de informações, em contrapartida aos eixos temáticos esquecidos que são silenciados por falta de interesse.

A importância deste tipo de estudo é inegável, conforme supracitado, assim como o é a necessidade de comparação entre estes trabalhos para que sejam percebidos os problemas comuns entre diferentes regiões, assim como as tendências políticas afins.

Os Estados da Arte exigem tempo por parte dos pesquisadores, demandam condições reais de trabalho para que um trabalho aprofundado se realize.

As fontes bibliográficas nas quais essa pesquisa se deu foram artigos e livros sobre a história das políticas de formação de professores no Brasil e os impactos das mesmas no campo educacional e social. Além dessas fontes, as dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBCT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) foram amostra sob as quais a pesquisa se delineou para compor a interpretação do quadro do nosso objeto de estudo.

Tecendo a pesquisa

A coleta de dados desta pesquisa deu-se de maneira virtual através do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT).

A proposta inicial era usar o banco de teses da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>) como fonte única de pesquisa, no qual seriam pesquisadas todas as dissertações e teses publicadas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* no período entre 2004 e 2014 relacionadas às políticas públicas para a formação inicial de professores para a Educação Básica que surgissem nos buscadores através de alguns descritores. Os descritores iniciais de pesquisa foram: *Política de Formação; Formação Docente; Política Educacional; Formação e LDB; Profissionais da Educação; Formação do Professor; Formação para a Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais e Formação; e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores*. Este levantamento inicial foi realizado por volta do mês de setembro de 2015, e totalizou os dados presentes na tabela abaixo.

Quadro 1 – Quantidade de Teses e Dissertações do Banco de Teses da CAPES sobre Políticas de Formação Inicial de Professores da Educação Básica–2011 a 2012

Palavra-Chave	Teses de Doutorado	Dissertações de Mestrado Acadêmico	Dissertações de Mestrado Profissional	Total
Política de Formação	176	614	_____	790
Formação Docente	277	1.094	_____	1.371
Política Educacional	147	561	_____	780
Formação e LDB	8	52	_____	60
Profissionais da Educação	147	633	_____	780
Formação do Professor	147	633	_____	780
Formação para a Educação Básica	94	385	9	488
Diretrizes Curriculares Nacionais e Formação	77	346	_____	423
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores	21	100	10	133

Fonte: CAPES, <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Elaborado pela autora em setembro de 2015.

Diante do grande volume de dados a serem analisados e ao limitado tempo de análise disponível, decidiu-se que o recorte da pesquisa se daria apenas com as dissertações dos cursos de Mestrado Acadêmico. As condições materiais impossibilitaram uma pesquisa mais abrangente que investigasse todos os dados encontrados. Além disso, os descritores *Profissionais da Educação* e *Política Educacional* foram eliminados por serem muito amplos e por acreditar-se que os dados relevantes presentes nas buscas dessas palavras-chave, certamente apareceriam nas buscas dos outros descritores. Havia ciência, desde então, que muitos dados se

repetiriam através dos descritores, pois até mesmo durante a busca inicial os resultados foram similares em alguns casos.

Na primeira análise de dados foi constatado que os dados disponíveis para acesso estavam situados entre os anos de 2011 e 2012, o que causou estranheza. Em uma investida no site da CAPES, descobriu-se que o mesmo estava passando por uma atualização e que só era possível acessar os dados de 2011 e 2012, o que tornava a pesquisa bastante incompleta e restritiva. Por conta desse percalço, decidiu-se que o banco de dados a ser utilizado seria o BDTD do IBICT (<http://bdtb.ibict.br/vufind/>), pois o mesmo não apresentava restrições em disponibilidade de dados.

Nessa segunda investida, o levantamento inicial do volume de dados foi realizado através dos seguintes descritores: *Política de Formação; Formação Docente; Formação e LDB; Formação do Professor; Formação para a Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais e Formação*. Este levantamento foi realizado no fim do mês de novembro de 2015 e encontrou os resultados tabelados abaixo. Embora dois descritores houvessem sido eliminados, ainda assim um número significativo, seis descritores, foi usado para filtrar os resultados. Isto aconteceu para que nenhum dado, ou seja, nenhuma dissertação potencialmente relacionada com o recorte aqui proposto ficasse de fora da análise.

Quadro 2 – Quantidade de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia sobre Políticas de Formação Inicial de Professores da Educação Básica no período de 2004 –2014

Palavra-Chave	Teses de Doutorado	Dissertações de Mestrado Acadêmico	Total
Política de Formação	201	363	564
Formação Docente	222	368	590
Formação e LDB	8	21	29
Formação do Professor	401	737	1.138
Formação para a Educação Básica	64	121	185
Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores	17	18	35
Diretrizes Curriculares Nacionais e Formação	21	26	47

Fonte: IBCIT, <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Elaborado pela autora em novembro de 2015.

Outro ponto relevante a ser destacado na coleta de dados é o fato de que o Banco de Teses da CAPES relacionava os buscadores aos títulos das dissertações. O BDTD, por sua vez, buscava diretamente nas palavras-chave destacadas pelos autores das pesquisas. Este detalhe, aparentemente sem significado, mostrou-se muito relevante durante a análise de dados, pois os dados encontrados no Banco de Teses da CAPES ao serem analisados pouco se relacionavam com os objetivos da pesquisa em si. Os dados encontrados no BDTD, embora muitos tenham sido irrelevantes para este momento por conta do recorte dado a esta pesquisa, mostraram-se muito mais pertinentes à temática pretendida.

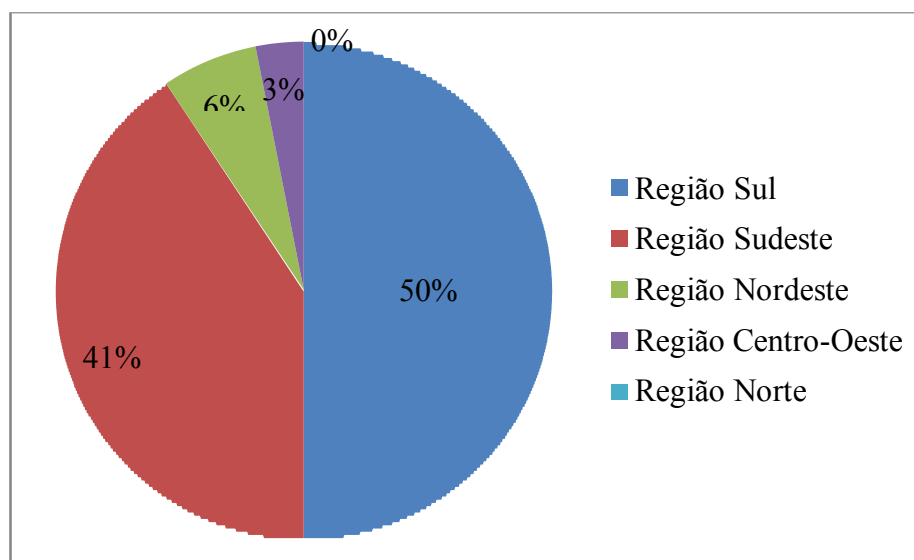
O montante total de teses e dissertações foi de 2.588, oriundos do banco de dados do BDTD. Durante a análise, inúmeros deles, pertinentes ou não, repetiram-se. O total de dados relevantes foi de **32 dissertações de Mestrado Acadêmico** (Quadro 3) defendidas entre os anos de 2004 e 2014, que tratavam das políticas públicas de formação inicial de professores para a Educação Básica. Embora o número de 32 dissertações ainda seja bastante relevante, ele representa menos de 1% do montante inicial. Durante a análise, muitas dissertações tratavam de política de formação inicial,

ou de formação inicial para a educação básica, mas somente essas 32 dissertações encaixavam-se totalmente no recorte, que exigia tanto formação inicial para a educação básica quanto políticas educacionais de formação. Cada uma dessas 2.588 dissertações foi analisada para que nenhum dado relevante para este Estado da Arte fosse negligenciado.

A triagem desses dados foi feita através de cuidadosa leitura dos resumos e, em muitos casos, da introdução dos 2.588 dados encontrados. Como muitas dissertações não deixavam claro nos seus resumos se poderiam ou não se encaixar no escopo desta pesquisa, a necessidade de leitura das introduções foi evidente. Esse processo de leitura de resumos e introduções foi realizado em todas as etapas de análise de dados, tanto com os dados da CAPES no mês de setembro de 2015 quanto nos dados coletados do BDTD em novembro de 2015.

Dentre estas 32 dissertações, 50% (16) das dissertações foram realizadas na Região Sul; 40,6% (13) das dissertações foram realizadas na Região Sudeste; 6,2 (2) das dissertações foram realizadas na Região Nordeste e apenas 3,1% (1) das dissertações foram realizadas na Região Centro-Oeste. A Região Norte não apresentou nenhum dado significativo para esta pesquisa.

Gráfico 1 – Distribuição por Região das Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Período de 2004 a 2014⁶



Fonte: IBCIT, <http://bdttd.ibict.br/vufind/>. Elaborado pela autora de julho/2016 a agosto/2016.

Em relação à natureza das IES⁷, nas quais estas pesquisas foram elaboradas, 78,1% (25) das dissertações foram realizadas em instituições públicas; 15, 6% (5) das dissertações foram realizadas em instituições privadas; e 6,25% (2) das dissertações foram realizadas em instituições comunitárias e filantrópicas. A natureza jurídica das IES foi considerada conforme as informações disponibilizadas no Portal do MEC.

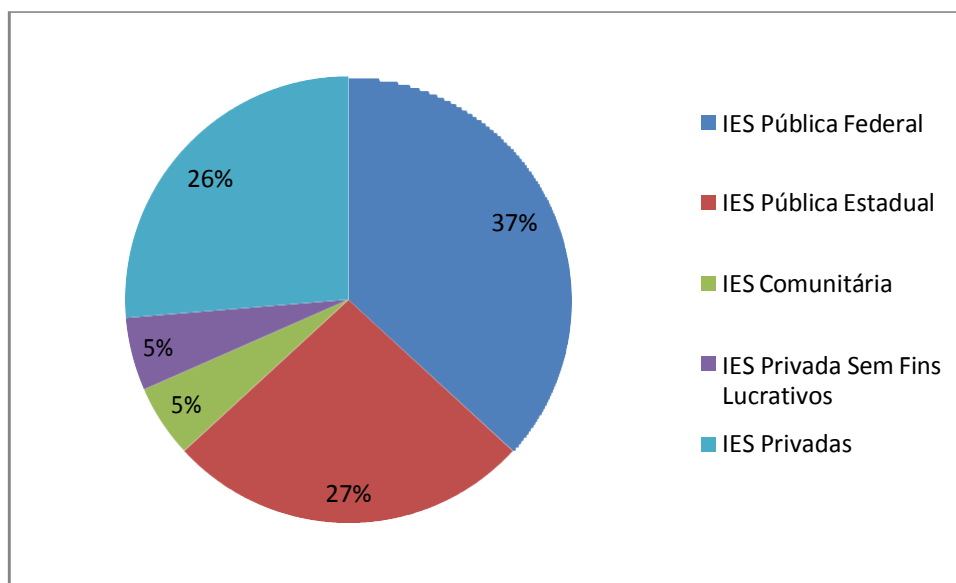
Em relação à natureza das IES⁸ nas quais estas pesquisas foram elaboradas, 36,84% (7) das dissertações foram realizadas em Instituições de Ensino Superior Públicas Federais; 26,31% (5) são de Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais; 26,31% (5) são de Instituições de Ensino Superior Privadas; 5,26% (1) são de Instituição de Ensino Superior Privada Sem Fins Lucrativos; e 5,26% das dissertações foram de Instituição de Ensino Superior Comunitária.

⁶ Não foram encontrados dados seguros de quantos Programas de Pós-Graduação em Educação existem por região no Brasil.

⁷ IES – Instituição de Ensino Superior.

⁸ Esses diferentes tipos de organização (natureza jurídica) das IES estão referenciados na LDB/1996, Artigos 16 e 20; Decreto-lei nº 3.860/2001; Lei nº 12.881/2013 – Lei das Comunitárias.

Gráfico 2 – Natureza das Instituições de Ensino Superior das Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Período de 2004 a 2014



Fonte: IBCIT, <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Elaborado pela autora de setembro/2016 a novembro/2016.

Embora o número de dissertações que se mostraram de fato primordiais para esta pesquisa seja reduzido, frente ao grande volume encontrado inicialmente, os filtros que se colocados contribuíram para que o campo da pesquisa fosse deveras delimitado. Se o campo fosse somente formação inicial docente, políticas públicas para formação docente ou formação docente para a Educação Básica (inicial e continuada) certamente o campo não seria tão limitado. No entanto, é preciso levar em consideração as condições materiais de pesquisa, especialmente no que concerne a tempo e disponibilidade do pesquisador.

Quadro 3 – Dissertações sobre Políticas de Formação Inicial de Professores da Educação Básica da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia–Período de 2004 a 2014

Autor	Título	IES	Ano da Defesa
Nilva Boneti	A Especificidade da Educação Infantil no Âmbito dos Documentos Oficiais após a LDB 9394/1996	UFSC	2004
Suzane da Rocha Vieira	Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia	UFSC	2007
Isabella Fernanda Ferreira	Discurso das Competências: Solidão, Tecnicismo e Semiformação do Profissional Docente	UNESP	2007
Julia Malanchen	As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil	UFSC	2007
Barbara Negrini Lourençon	PEC Formação Universitária: Análise e Discussão dos Novos Modelos Formativos do Estado de São Paulo	UNESP	2007
Lucilene Costa Pisaneschi	O Instituto Superior de Educação no contexto de produção dos ambientes institucionais de formação de professores das séries iniciais: uma abordagem histórica	USP	2008
André Bochetti	Por um Professor Mínimo: “A Produção à Distância” do Sujeito Docente	USP	2009
Francisnaine Priscila Martins Oliveira	Formação Inicial de Professores em Cursos de Pedagogia à Distância: Indicadores do Modelo Formativo da UAB/UFSCar	UNESP	2010
Ana Catarina Angeloni Hein	Práxis e a Noção de Prática nos Documentos Oficiais sobre a Formação de Professores	UNESP	2010
Flavia de Figueiredo de Lamare	Avanços e contradições nas políticas de formação de professores no Brasil contemporâneo: O caso do PROINFANTIL	FIOCRUZ	2011
Wildiana Katia Monteiro Jovino	Trabalho, Educação e a Atual Política de Formação Docente no Brasil: Uma Análise à Luz da Crítica Marxista	UECE	2011
Eva Rosane Magalhães de Melo	Educação à Distância (EAD) via Internet na Formação de Professores	UNISUL	2011
Cleber Nauber dos Santos	Políticas de Educação à Distância para Ensino Superior: O Foco no Aluno da UAB/UFAL	UFAL	2011
Otaviano Luciano Souza	Educação a Distância como Política Pública para a Formação de Professores da Educação Básica	UCPEL	2011
Jaira Coelho Moraes	A Formação de Professores no Curso de Pedagogia, Licenciatura da FACHED/UFRGS: Um Estudo a partir das Diretrizes Curriculares de 2006	UFRGS	2011
Rubisvania Ferreira da Costa	Políticas de Formação do Licenciado em Pedagogia e a Representação Social Sobre o Trabalho do Pedagogo Escolar	PUCPR	2011
Fabiana de Moura Maia Rodrigues	A Reestruturação dos Cursos de Pedagogia e Normal na Ditadura Militar (1964-1985): O Caso da Faculdade Nacional de Filosofia	UFRRJ	2011

	e do Instituto de Educação do Estado da Guanabara		
Silvane Fontanella	A Formação Docente nos Documentos da ANFOPE, nas DCNS e na Pedagogia	UPF	2011
Crislaine Maria Groxko	Políticas Educacionais e Representações de Professores da Educação Básica Sobre o Trabalho Docente	PUCPR	2011
Aldrei Jesus Galhardo Batista	As Disciplinas de História da Educação na UAB/UFSCar: Possibilidades para a Graduação em Pedagogia e para a Formação de Professores	UFSCar	2012
Sineya Magali Gaya	Elementos Constitutivos da e para Educação de Jovens e Adultos na Formação de Professores em Cursos de Pedagogia em Santa Catarina	UFSC	2012
Sandra Stefani Amaral França	Políticas para Formação de Professores: Reflexões sobre o Estágio Supervisionado	UNESP	2012
Adriana da Cunha Werlang	As Políticas Públicas de Formação dos Professores no Brasil a partir da LDB 9394/96 e sua Relação com o Programa para a Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL)	UNIOESTE	2012
Maria Consoladora Parisotto Oro	As Políticas Públicas de Formação dos Professores no Brasil a partir da LDB 9394/96 e sua Relação com o Programa para a Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) ⁹	UNIOESTE	2012
Letícia Piedade de Medeiros	Licenciatura em Pedagogia na Modalidade de Educação à Distância: A Especificidade da Formação do Pedagogo após as Diretrizes Curriculares Nacionais	Universidade Estácio de Sá – RJ	2012
Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima	A Formação de Professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Um Estudo da Concepção Política	UNB	2012
Cristina Maria Ayroza Freitas	As Políticas Públicas de Formação de Professores e o Programa Proformação	UTP	2012
Maria Leda da Costa Silveira	Perspectivas de formação no curso de licenciatura em química do IFSC	UFSC	2013
Leda Petro Ribeiro	Formação Inicial do Professor de Educação de Jovens e Adultos	UFSC	2013
Letícia Mara de Meira	Interseções, conexões e oposições: Currículo e cursos de pedagogia nas dissertações produzidas no PPGE da UFPR (1977-1997)	UFPR	2014
Aline de Souza Mandelli	Fábrica de Professores em Nível Superior	UFSC	2014
Bruna Carvalho	Educação a Distância: Limites e Possibilidades na Formação de Professores	UNESP	2014

Fonte: IBCIT, <http://bdtb.ibict.br/vufind/>. Elaborado pela autora de dezembro/2015 a fevereiro/2016.

⁹ A dissertação *As Políticas Públicas de Formação dos Professores no Brasil a partir da LDB 9394/96 e sua Relação com o Programa para a Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL)* no BDTD como sendo tanto de Adriana Werlang quanto de Maria Consoladora Parisotto Oro.

Em Santa Catarina, dois PPGs possuem dissertações que se encaixam na problemática de pesquisa que foi proposta por este Estado da Arte. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina foi o de maior destaque, sendo responsável por sete pesquisas. A Universidade do Sul de Santa Catarina, com o Programa de Pós-Graduação localizado em Tubarão, também apresentou um trabalho.

Esta dissertação foi estruturada em dois capítulos, além desta Introdução e das Considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado *A História da Política da Formação de Professores da Educação Básica no Brasil: Da Faculdade Nacional de Filosofia às Diretrizes Curriculares Nacionais* trata mais profundamente da história da política de formação de professores no Brasil, abrangendo como ela surgiu e desenvolveu-se, a evolução e as influências externas sobre a mesma, seus impactos no cenário educacional brasileiro, seus propósitos e vicissitudes e outras questões pertinentes. O segundo capítulo, intitulado *O Estado da Arte das Pesquisas Sobre Políticas de Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil*, aborda especificamente o Estado da Arte das políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil, analisando os resultados da pesquisa sob o prisma do materialismo dialético.

2 BREVE HISTÓRIA DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Este capítulo tem como objetivo demonstrar, de forma sucinta, quais as políticas de formação de professores, desde a instituição dos cursos de licenciatura no Brasil na década de 1930, até a aprovação da LDB/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica – DCNFPB de 2001 e 2002.

O capítulo está estruturado em duas partes, sendo que na primeira discutimos o modelo de formação identificado como científico-conteudista, no qual havia uma formação mais teórica e um currículo mínimo conhecido como 3 + 1. Neste

modelo de formação, os três primeiros anos eram dedicados aos estudos dos conteúdos chamados científicos, e o último ano era dedicado ao estudo dos conteúdos pedagógicos, também chamados de conteúdos didáticos.

Na segunda parte do capítulo nos ateremos às políticas de formação docente a partir de 1996, quando da promulgação da LDB/96, instituindo uma estrutura curricular flexível, referenciada na pedagogia das competências e habilidades, concebendo o professor como um profissional “reflexivo” e “pesquisador”. A partir da LDB/96 extingue-se o currículo mínimo para os cursos de graduação, e no seu lugar instauram-se diretrizes curriculares sob a base de competências e habilidades a serem formadas.

Além disso, abordaremos também as DCNFPEB, instituídas pelas Resoluções CNE ¹⁰ /CP ¹¹ nº1/2001 e nº2/2002, que apresentam a formação de competências e habilidades como foco principal da formação de professores, sem necessariamente especificá-las ou apontar a maneira como serão atingidas, deixando assim uma orientação muito vaga. Estes documentos priorizam o ensino superior como espaço de formação, mas, por este ser custoso, as diretrizes apontam a EaD como principal via de formação de professores no Brasil.

A política de formação de professores: Da Faculdade Nacional de Filosofia à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

Desde o século XVII, a sociedade e o Estado já previam a necessidade de uma formação específica para os professores. Porém, apesar de deflagrada essa carência, não havia uma preocupação em regularizar ou legitimar essa formação através de leis específicas ou de educação formal, e a formação docente se dava na prática, na qual os professores ‘aprendiam fazendo’. Desde o princípio o pragmatismo e o improvisado marcavam o centro da formação docente. O primeiro local ratificado para a oferta de formação foi o Seminário dos Mestres, idealizado por São João Batista de La Salle em 1684, na cidade de Reims, na França. Mas a compreensão da falta de formação docente veio após a Revolução Francesa, quando a educação se popularizou e passou a atingir a camada trabalhadora da população, e a necessidade da organização de sistemas

¹⁰ CNE – Conselho Nacional de Educação.

¹¹ CP – Conselho Pleno.

nacionais de ensino foi eminente. Deste momento é que a criação das instituições para formação docente se tornou pauta regular e o processo de construção das mesmas se iniciou (SAVIANI, 2009).

No Brasil este processo foi um pouco mais tardio, sendo que a educação popular se tornou uma necessidade real apenas após a Independência, sendo este o momento em que houve uma reflexão sobre a inexistência de preparação para mestres e professores. A partir de então, a Lei das Escolas de Primeiras Letras, homologada em 15 de outubro de 1827, legitimava que os professores deveriam se especializar no “método de ensino mútuo”, mas essa formação deveria ser feita à custa do próprio docente. Este treinamento era dado nas capitais das províncias e abordava a questão didática do método mútuo, mas não especificava as demandas pedagógicas que teceriam o fazer docente. Após se aperfeiçoarem no método mútuo, os docentes eram examinados publicamente pelo Presidente dos conselhos, que se certificava se estes eram, de fato, dotados do método de ensino considerado o ideal (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 3840).

LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827

Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.

Dom Pedro, por Graça de Deus, e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos, que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte:

Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias.

Art 2º Os Presidentes das provincias, em Conselho e com audiencia das respectivas Camaras, enquanto não tiverem exercicio os Conselhos geraes, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em logares pouco populosos e remover os Professores dellas para as que se crearem, onde mais aproveitem, dando conta á Assembléa Geral para final resolução.

Art 3º Os Presidentes, em Conselho, taxarão inteiramente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 annuaes: com attenção ás circumstancias da população e carestia dos logares, e o farão presente á Assembléa Geral para a approvação.

Art 4º As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que for possivel estabelecerem-se.

Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edificios, que houverem com sufficiencia nos logaresdellas, arranjando-se com os utensillios necessarios à custa da Fazenda Pública e os Professores; que não tiverem a necessária instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes. (BRASIL, 1827, p. 71)

A Lei das Escolas de Primeiras Letras de 1827, não teve resultados reais em relação à formação docente. Em 1834, as províncias passaram a ter responsabilidade

legal sobre a formação de professores, e a ofertaram através das Escolas Normais, seguindo o modelo europeu, especificamente o francês.

Pouco resultou das providências do Governo central referentes ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes de conformidade com a Lei geral de 1827. As primeiras escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834, que, atendendo ao movimento descentralista, conferiu às Assembléias [sic] Legislativas Provinciais, então criadas, entre outras atribuições, a de legislar “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (art. 10, item 2), com exclusão das escolas superiores então já existentes e de outros estabelecimentos de qualquer tipo ou nível que, para o futuro, fossem criados por lei geral (TANURI, 2000, p. 63).

A primeira Escola Normal do Brasil foi instalada em Niterói, no Rio de Janeiro, em 1835, atendendo as orientações da Lei nº 10 de 1835, que dispunha:

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.

As outras províncias seguiram o modelo, mas mantinham suas escolas em regime irregular, mantendo-as abertas e fechadas sem linearidade de tempo. Embora a responsabilidade da manutenção destas escolas fosse do Governo Central, ele apenas ocupou-se de mantê-las na capital do Império, relegando as províncias a responsabilidade da instrução primária e secundária nos seus territórios. A nível nacional, o Governo Central manteve somente o ensino superior (TANURI, 2000). A formação nestas escolas era bastante similar à formação das Escolas de Primeiras Letras, mas havia uma preocupação ainda maior com o desenvolvimento do conteúdo específico em si, negligenciando-se o aspecto didático-pedagógico do ensino que seria dado às crianças posteriormente. Havia uma preocupação em apreender e desenvolver os conteúdos que seriam transmitidos às crianças, sem atenção à forma como este conteúdo seria passado. A Escola Normal recebia severas críticas, pois era considerada ineficiente, ultrapassada e cara, já que formava poucos alunos. A população da época já demonstrava pouco interesse em ingressar na carreira docente, que apresentava rendimento baixo. Como opção a essa formação, Couto Ferraz, quando presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói e criou o regime dos professores adjuntos. Neste regime, os professores adjuntos auxiliariam o professor regente em sala de aula e assim aprenderiam o ofício, atuando diretamente na prática.

Esta proposta não se firmou e, em 1859, a Escola Normal de Niterói reabriu as suas portas (SAVIANI, 2009).

As Escolas Normais apresentavam problemas que eram comuns a quase todas elas. Desde o início, a formação docente já se mostrava aligeirada e pragmática. De acordo com Tanuri:

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infra-estrutura [sic] disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época (TANURI, 2000, p. 65).

Esta proposta de formação vigorou até 1890, quando as Escolas Normais se expandiram e elevaram seus padrões. Após receber duras críticas sobre o despreparo de seus mestres e a ineficiência prática dos alunos egressos, a Escola Normal de São Paulo passou por uma reforma que pretendia ampliar o currículo científico e expandir a prática pedagógica de seus alunos. Para tal, criou-se a escola-modelo anexada à Escola Normal, para que os alunos pudessem praticar aquilo que aprendiam. Esta se configurou, em verdade, na única inovação desta reforma. Segundo Vieira e Gomide (2008, p. 3841), as reformas educacionais brasileiras eram sempre cópias das reformas americanas, inglesas e francesas, as quais eram pensadas para realidade diferentes da brasileira. O que era proposto para a educação brasileira não levava em consideração as realidades por aqui vivenciadas

Com o passar do tempo, a motivação inovadora cessou e os aspectos que pretendiam ser mudados voltaram a ser como era antes. A Escola Normal ainda priorizava a transmissão de conteúdos científicos para os futuros professores, dando pouca ênfase à preparação didático-pedagógica. Apesar da pouca transformação, a reforma da Escola Nova foi muito reconhecida e difundiu-se Brasil afora. O Estado de São Paulo tornou-se referência, recebendo educadores, de outras províncias, que vinham fazer observação de seus métodos, ou enviava mestres para ministrar cursos nos outros estados (SAVIANI, 2009).

Nos anos de 1930, em meio à efervescência política e social da queda da República Velha e ascensão da Revolução de 30, uma lufada de novidade e inovação veio com a implementação dos institutos de educação, espaços que se mostravam abertos tanto ao ensino, quanto à pesquisa. O Instituto de Educação do Distrito Federal¹² foi idealizado por Anísio Teixeira em 1932, e o Instituto de Educação de São Paulo teve Fernando de Azevedo como seu mentor, em 1933. Essas instituições foram pensadas conforme a ideologia da Escola Nova. Anísio Teixeira propunha uma ruptura com as duas propostas que a Escola Normal possuía, e com as quais ele considerava que a entidade falhava miseravelmente: uma proposta de escola de cultura geral e outra de escola de conhecimento específico. Por não se situar num ponto específico, ela fracassava em ambos. Teixeira transformou a Escola Normal em Escola de Professores, na qual os alunos cursavam disciplinas pedagógicas desde o início, as quais buscavam abranger técnicas de ensino, conhecimentos específicos e práticas de ensino decorrente de observação. A Escola de Professores também contava com laboratórios de pesquisa, bibliotecas, museu, rádio e uma escola comum, onde os alunos aplicavam seus experimentos e técnicas educacionais. Em São Paulo, Fernando de Azevedo trilhou o mesmo caminho com a Escola de Professores.

Os institutos de educação tentaram firmar a Pedagogia como uma ciência, aspecto que estava sendo descuidado nas Escolas Normais. Eles foram transformados em cursos superiores de nível universitário, incorporados à Universidade de São Paulo e à Universidade do Distrito Federal, e foram a base para a criação da formação de professores secundários em todo o país.

O Decreto-lei nº 1.190, 4 de abril de 1939, legitimou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. A partir dela, propagou-se nos cursos de licenciatura e Pedagogia, a formação conhecida como “esquema3+1”, na qual os estudantes cursavam três anos de disciplinas específicas, e um último de disciplinas didático-pedagógicas. Com a expansão desse modelo, o caráter científico proposto por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo se perdeu, pois, as turmas experimentais, na quais os alunos atuavam e desenvolviam a prática pedagógica, não acompanharam essa expansão.

¹² O Distrito Federal, em 1.932, era composto pela cidade do Rio de Janeiro e estava sob o comando de Pedro Ernesto Batista, médico pernambucano, de quem Anísio Teixeira era próximo e que deu suporte à criação do Instituto de Educação do Distrito Federal.

DECRETO-LEI Nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939

Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS FINALIDADES DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino.

CAPÍTULO II

DA CONSTITUIÇÃO DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA

Art. 2º A Faculdade Nacional de Filosofia compreenderá quatro secções fundamentais, a saber:

- a) secção de filosofia;
- b) secção de ciências;
- c) secção de letras;
- d) secção de pedagogia.

Parágrafo único. Haverá, ainda, uma secção especial de didática.

Art. 3º A Faculdade Nacional de Filosofia ministrará:

- a) cursos ordinários;
- b) curso extraordinários.

§ 1º Os cursos ordinários serão os constituídos por um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma.

§ 2º Os cursos extraordinários serão de duas modalidades, a saber:

- a) cursos de aperfeiçoamento, destinados à intensificação do estudo de uma parte ou da totalidade de uma ou mais disciplinas dos cursos ordinários;
- b) cursos avulsos, destinados a ministrar o ensino de uma ou mais disciplinas não incluídas nos cursos ordinários.

Art. 4º A secção de filosofia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de filosofia.

Art. 5º A secção de ciências compreenderá seis cursos ordinários:

- a) curso de matemática;
- b) curso de física;
- c) curso de química
- d) curso de história natural;
- e) curso de geografia e história;
- f) curso de ciências sociais.

Art. 6º A secção de letras compreenderá três cursos ordinários:

- a) curso de letras clássicas;
- b) curso de letras neo-latinas;
- c) curso de letras anglo-germânicas.

Art. 7º A secção de pedagogia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de pedagogia.

Art. 8º A secção especial de didática constituir-se-á de um só curso ordinário denominado curso de didática.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS ORDINÁRIOS

](...)

SECÇÃO XI

Do curso de pedagogia

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

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação.

SECÇÃO XII

Do curso de didática

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

- 1. Didática geral.**
- 2. Didática especial.**
- 3. Psicologia educacional.**
- 4. Administração escolar.**
- 5. Fundamentos biológicos da educação.**
- 6. Fundamentos sociológicos da educação.** (BRASIL, 1939, p. 50)(grifo nosso)

Saviani (2009) aponta que, ao generalizar o modelo de formação superior para o esquema “3 +1”, este modelo perdeu seu caráter de origem, que eram as escolas experimentais, as quais delineavam a cientificidade deste currículo.

Em 1946, após quinze anos de Getúlio Vargas no poder, a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro) legitimou a oferta de curso Normal, com duração de quatro anos, para a formação de professores primários. Também era ofertado o curso de Administração Escolar para treinamento de diretores e supervisores escolares. Estes cursos acabaram negligenciando as escolas-laboratório, desdobramento da escola-modelo, e centraram-se em apenas disponibilizar as disciplinas para frequência dos alunos. Os aspectos didático-pedagógicos, em vez de serem o fio condutor destes cursos, eram encarados como mais um conteúdo cognitivo a ser transmitido.

DECRETO-LEI Nº 8.530, DE 2 DE JANEIRO DE 1946

Lei Orgânica do Ensino Normal.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta a seguinte:

LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL

TÍTULO I

Das bases da organização do ensino normal

CAPÍTULO I

DAS FINALIDADES DO ENSINO NORMAL

Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

CAPÍTULO II

DOS CICLOS DO ENSINO NORMAL E DE SEUS CURSOS

Art. 2º O ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.

Art. 3º Compreenderá ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário. (BRASIL, 1946, O. 146)

O golpe militar de 1964 surtiu mudanças na formação profissional brasileira. A partir da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), os ensinos primário e médio passaram a se chamar primeiro e segundo graus, e as Escolas Normais foram desativadas.

O magistério passou a ser ofertado em duas opções: a primeira opção era a modalidade que habilitava o docente para lecionar até a 4ª série e exigia 2.200 horas de formação, o que configurava, em média, três anos; a segunda modalidade exigia quatro anos de formação, com 2.900 horas, e preparava o profissional para a atuação da 6ª série até o 1º ano do segundo grau. Esta habilitação se dava no segundo grau, a partir do 2º ano.

Na prática, a Escola Normal foi fechada para que os professores fizessem a sua formação de forma ainda mais precária e desarticulada. Esta situação tornou-se tão insustentável que pouco tempo depois o governo de São Paulo, através do Decreto nº 28.089 de 1988, criou criando os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) como forma de renovar e ativar as Escolas Normais, num contexto histórico de construção de alternativas às políticas “oficiais”. Esses Centros se constituíram numa proposta inovadora em contraposição à política tecnicista de formação implantada pelo regime militar pós-1964.

Os CEFAMs não se firmaram como proposta estável de formação docente, pois o número de egressos não foi expressivo, de forma que o sistema era pouco viável para o Estado. Além disso, ele não propôs nenhuma formação continuada para os professores formados pelo inepto quadro anterior.

Simultaneamente a esta formação do CEFAM, os cursos de Pedagogia e licenciaturas brasileiros estavam se fortalecendo, acreditando na docência como base para a formação dos profissionais de educação, corrente esta liderada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a partir da década de 1990.

No final dos anos de 1970 e começo dos anos de 1980, as reflexões e lutas dos educadores brasileiros tiveram papel de destaque no processo de redemocratização da sociedade, que passava por um processo de transição política. O país, que estava sob o comando dos militares, começava a “abrir-se” politicamente e ensaiar a volta dos civis ao poder através do processo democrático de eleições diretas.

Neste momento, a classe docente brasileira também construiu debates contundentes sobre a escola, o trabalho pedagógico, a relação estreita que há entre a organização da sociedade, os objetivos da educação e a organização da escola. Algumas organizações tiveram papel central dentro destas discussões, entre elas pode-se destacar o Comitê Nacional, a CONARCFE¹³, na década de 1980, e que na década seguinte foi transformada, em 1992, na ANFOPE, entidade esta bastante atuante até os dias de hoje (FREITAS, 2002, p. 138).

O final da década de 1970, no Brasil, foi o momento em que se registrou um movimento de intensa discussão da educação para os diferentes níveis. Trata-se de um período marcado pela discussão das mudanças políticas para o país no campo democrático e pelo amplo debate sobre políticas educacionais. Na década de 1980 intensificaram-se as discussões sobre a formação do professor. Essas discussões tomaram vigor com o surgimento do movimento nacional dos educadores brasileiros que, no período de 1980 a 1992, mobilizaram-se em torno do problema da mobilização dos cursos de formação de professores. Esse movimento era constituído dos esforços de estudantes e professores, instituições educacionais, associações científicas, entidades sindicais e estudantis, entre as quais: ANPEd, ANFOPE, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior – Andes – SN; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC; União Nacional dos Estudantes – UNE; entre outras, além de fóruns, como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP que agregou um grande número de entidades de representação de diversos setores da sociedade civil, tendo uma atuação política destacada (DIAS, 2012, p. 6-7).

Com o processo de redemocratização do país, o momento era de efervescência de ideias e os educadores do campo democrático-popular combatiam o pensamento tecnicista educacional, prevalecente na década de 1970. As organizações docentes que pensavam a formação do professor passaram a propor a formação do educador enquanto profissional sócio histórico, que precisa compreender amplamente a

¹³ CONARCFE - Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.

sociedade para perceber seu papel e sua função. Além disso, essas organizações propunham o fim da separação entre pedagogos e licenciados, professores e especialistas, etc. A ideia central era formar o profissional da educação como um todo, eliminando as dicotomias dentro da escola.

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas **sobre formação do educador**, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas*, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de **profissional da educação** que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. (FREITAS, 2002, p. 139) (grifo do autor).

Este movimento por parte dos educadores não propunha mais uma reforma paliativa na educação, que se encontrava em crise, mas uma mudança profunda e significativa. A proposta era vincular a reforma da educação à reforma da sociedade em si, buscando uma organização mais justa, igualitária e democrática, livre de misérias e desigualdades criadas a partir da lógica capitalista. A escola não seria apenas para *formar para a cidadania*, de maneira limitadora e voltada ao mercado de trabalho, mas formar para construir o futuro em toda a sua plenitude.

Neste momento, com todo este debate acontecendo em relação à educação, os cursos de Pedagogia se abriram para discutir o currículo dos professores de educação infantil e dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, criando um diálogo com a IES, que efetuaram algumas mudanças em seus cursos para avançar na formação desses profissionais. As discussões sobre o currículo dos professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio não foram tão incisivas, mas ainda assim os *Fóruns de Licenciaturas* desempenharam um importante papel. Eles fomentaram essas discussões dentro de algumas universidades, especialmente nas públicas federais, pensando na formação dos professores de disciplinas específicas, buscando superar o modelo “3 + 1” (FREITAS, 2002, p. 141).

A produção de propostas alternativas, que buscam exercer a ruptura com esse modelo dos cursos de formação, tem sido uma constante no interior de várias IES, na organização dos Fóruns de Licenciaturas e de inúmeras experiências que se orientam pelos princípios da base comum nacional construída pelo movimento e pela ANFOPE (FREITAS, 2000, p. 141)

A política de formação de professores: Da LDB/1996 às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica de 2002

Enquanto a década de 1980 foi significativa para a educação no sentido de avanços realizados e importantes espaços de discussão e reflexão construídos, nos anos de 1990 alguns passos foram recuados. Voltou-se a valorizar unicamente o conteúdo dentro da sala de aula, as habilidades e competências escolares, ignorando todos os debates que elevavam a escola como um todo enquanto unidade educativa. O professor voltou a ser o detentor unicamente da sua prática e através exclusivamente dele é que a reforma da educação poderia acontecer. O professor se torna o foco das políticas neoliberais que passam a ser implantadas a partir da década de 1990.

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC - 1995-2002) assumiu a presidência e colocou em prática seu plano que contava com cinco pontos de mudanças na educação: distribuição das verbas federais diretamente para as escolas; melhoria do material didático; avaliação sistemática do ensino para premiar os melhores resultados; reformas do currículo; e distribuição de televisões para divulgação do Sistema Nacional de Educação à Distância, programa de formação de professores em serviço.

A forte movimentação no setor educacional brasileiro em prol do fortalecimento da docência criou um clima de esperança quanto às futuras políticas educacionais de formação que emergiriam após o fim do golpe militar, conforme supracitado sobre o fim da década de 1970, a década de 1980 e início dos anos de 1990.

A LDB/96 surgiu como uma alternativa sobre a qual se pretendia construir o futuro educacional do país, como resultado de todas as lutas, debates, reflexões, enfim, de todo o esforço coletivo da classe docente, que depositava nela as esperanças de uma reforma profunda na educação para que houvesse, também, uma mudança na organização da sociedade. No contexto histórico de elaboração, tramitação e aprovação da LDB/96, forças sociais antagônicas disputavam um projeto educacional para o Brasil – o do campo democrático-popular e o liberal-conservador¹⁴.

¹⁴ Para mais detalhes sobre como se caracterizava este contexto histórico, consultar o artigo:

BOLLMANN, M^a da G, N.; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996 - Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 355-656, jul./dez. 2016.

Nesse processo, o projeto de LDB que foi vitorioso e, portanto, aprovado no Congresso Nacional, conhecido como Projeto Darcy-MEC, veio legitimar a política de formação precária já instituída no governo de FHC, que deveria dar-se dentro dos institutos superiores de educação e das Escolas Normais Superiores. Essa formação apresentava-se como uma educação superior de qualidade inferior, pois se dava em menos tempo, de forma barata e com exigência mais baixa. Pretendia formar o professor mão-de-obra e não o professor intelectual, tendência que se propõe e se firma até os dias de hoje, agravando-se com a flexibilidade e efemeridade que vem aligeirando a formação docente.

Faz-se necessária exposição dos artigos presentes no Título VI – Dos Profissionais da Educação presentes na LDBEN/96 para que, posteriormente, nos debruçemos sobre eles.

TÍTULO VI DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as 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.

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

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

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

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

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a existência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios nos termos das normas de cada sistema de ensino.

No Art. 61 é postulado que existe a necessidade, no cenário educacional brasileiro, de relacionar teoria e prática na formação educacional brasileira. Esta concepção de formação é reforçada durante diversas passagens do documento, mostrando sempre a preocupação com a prática didática.

O Art. 62 trata da formação dos docentes, mencionando que a formação dos docentes para atuar na educação básica, em qualquer nível da mesma, deve acontecer em cursos superiores dentro de universidades e institutos superiores de educação, mas que será admitida a formação em nível médio na modalidade Normal para os atuantes nos segmentos até o final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. No decorrer do documento, também é proposto que todos os professores em exercício estejam habilitados em nível superior até o final da Década da Educação, que foi o período de tempo entre 1997 e 2007 – iniciou no ano seguinte a promulgação da LDB.

A flexibilização da formação não é fenômeno pontual e isolado, mas reflexo de uma teia de ações globalmente articuladas em conveniência com um projeto societário articulado aos interesses do capital. Para que se compreendam as implicações e projeções da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 é necessário recuar alguns passos e contemplar a totalidade na qual ela está situada.

A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece, portanto, a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento aos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs¹⁵ têm como objetivo principal a formação de professores, com ênfase no caráter técnico instrumental, com

¹⁵ ISE – Instituto Superior de Educação.

competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um prático (FREITAS, 1992 apud FREITAS, 2002, p. 143).

O Brasil ocupa um lugar específico na divisão internacional do trabalho e, por consequência, pretende formar um determinado trabalhador, mão-de-obra que integrará o sistema econômico capitalista mundial. Esta massa precisa ter acesso à informação e ao conhecimento, pois, sem este acesso, não participará do processo de globalização. Esta participação, no entanto, não é promovida para que haja igualdade e extinção da pobreza, ela é, em verdade, uma administração daqueles que estão à margem para que sirvam aos interesses do capital. Há a necessidade de uma educação que molde o trabalhador exigido pelos países hegemônicos, e a escola é a agência que legitimará esta formação, executada pelo professor. No entanto, é preciso fazer um adendo: as agências mundiais não estão preocupadas com a educação e intencionando responsabilizar-se por ela. O emblema final é colocar a responsabilidade sobre os ombros do professor e da sociedade em geral. O Estado vai, lentamente, retirando essa pasta da sua tutela.

O professor, enquanto personagem principal da reforma, precisa também ser reformado, ser moldado às exigências do trabalho para que propague ideias congruentes com a lógica do capital. Porém, o papel de personagem principal, de protagonista, pode ser facilmente trocado pelo papel de obstáculo, obstrução à reforma, pois a classe docente é a mais ampla e organizada no funcionalismo público. Sua ação poderia, então, mostrar resistência a ela ou desconstruí-la ao desvendar os seus cínicos interesses (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007).

Seguindo nessa lógica, o primeiro passo para a implementação da reforma da educação seria o mascaramento das verdadeiras intenções de modo a não explicitar para os professores a verdadeira intenção de seu trabalho. Além disso, era preciso colocá-los, de fato, como agentes desta reforma. Nesta intenção, o trabalho docente é desmotivado, tanto no que tange ao material: salários, condições materiais de trabalho, espaços físicos, acúmulo de funções que não a de propagador do saber historicamente construído; quanto no simbólico e psicológico: propagação negativa da imagem do professor enquanto acomodado, avesso às mudanças, engessado no seu conhecimento obsoleto. É proposto a ele um número ainda maior de funções, criando a imagem do “super professor”, aquele que é capaz de tudo.

No Parecer do CNE/CP 09/2001, que serve de fundamento para a aprovação da Resolução nº 01/2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de professores da Educação Básica, apresenta-se o seguinte discurso:

Esse cenário apresenta enormes desafios educacionais que, nas últimas décadas, têm motivado a mobilização da sociedade civil, a realização de estudos e pesquisas e a implementação, por estados e municípios, de políticas educacionais orientadas por esse debate social e acadêmico visando a melhoria da educação básica. Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

- § orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- § comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- § assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- § incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- § desenvolver práticas investigativas;
- § elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- § utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- § desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

(BRASIL, 2001, p. 4)

As resoluções nº 01 e 02 aprovam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Estas resoluções atestam alguns pontos relevantes da formação docente. O documento de 2001 coloca que há a necessidade de ressignificar a educação de crianças, jovens e adultos como forma de avanço na reforma das políticas da educação básica. O intuito destas reformas é conectar a educação com o modo contemporâneo de conviver em sociedade, construir, relacionar-se com a natureza, entre outras facetas do convívio social. Durante os anos 1980 e o início dos anos 1990, iniciativas levaram a elaboração da LDBEN/96, marco institucional de mudanças (BRASIL, 2001, p. 7).

São atribuídas novas tarefas à escola, como novas aprendizagens que devem ser desenvolvidas nos alunos. Estas novas tarefas e as dinâmicas que por elas são geradas, exigem que a revisão da formação docente aconteça, especialmente dentro dos espaços de formação, que necessitam pensar em um profissional que se adeque a todas as mudanças que a sociedade pós-moderna impõe. São pensados, então, processos formativos que desenvolvam as competências necessárias ao professor para atuar em situações flexíveis de aprendizagem.

No entanto, apesar das orientações propostas pela LDB/96 em relação à formação de professores, em nove de janeiro de 2001, depois de alguns entraves no Senado para a sua aprovação, foi aprovada pelo então presidente, Fernando Henrique Cardoso, a Lei nº 10.172, a qual institui o Plano Nacional da Educação (PNE) e dá outras providências referentes à mesma. O PNE 2001-2011 foi proposto para ter a validade de dez anos. O diagnóstico sobre a formação de professores presente neste documento é de que somente haveria melhora na qualidade educacional se a qualidade do corpo docente atuante na educação básica brasileira fosse garantida, e isto se daria através de três pilares básicos: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e a formação continuada.

O texto do PNE/2001 traz dados alarmantes sobre a formação inicial dos professores em exercício. Em 1996, 29.458 professores atuantes na Educação Infantil não possuíam nem a formação a nível médio, a mínima exigida. Estes dados, contudo, não incluíam os professores das creches, ou seja, havia a probabilidade do número de professores atuantes no segmento sem a formação mínima exigida pela legislação ser ainda superior ao supracitado. No Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série), 94.976 professores precisavam obter o diploma em nível médio, na modalidade normal, mas é provável que esse número fosse ainda maior, pois houve um crescimento considerável nas matrículas em 1996 e 1999 e não se tem dados precisos que atestem se esses professores contratados estão dentro das especificidades da lei. No Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série), 159.883 professores não possuíam formação em nível superior, em licenciatura plena, e no Ensino Médio, esse número reduzia para 44.486 professores (BRASIL, 2001, p. 63).

Os dados acima expostos impressionam pela grande quantidade de professores atuantes no Brasil sem formação mínima, informação que denota a falta de docentes por direito (qualificados para lecionarem). Como forma de qualificar os docentes atuantes em serviço, a Lei 10.172 (BRASIL, 2001, p. 65) aponta que:

A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. As instituições de formação em nível médio (modalidade Normal), que oferecem a formação admitida para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental formam os profissionais.

No PNE/2001 (BRASIL, 2001, p. 67), a Educação à Distância aparece como caminho para a formação dos professores em serviço que não apresentam disposição material ou de tempo para o ingresso em cursos de licenciatura plena no nível superior. Além dessa modalidade, são sugeridos como vias de formação os cursos noturnos e os cursos ofertados de maneira pontual no interior dos estados pelas Universidades, facilitando assim o acesso ao ensino superior onde o mesmo não existe. Para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, todavia, a lei enfatiza a necessidade da formação a nível médio, na modalidade normal, não tomando como foco a formação desses docentes em nível superior.

Em dezoito e dezenove de fevereiro de 2002, outras duas resoluções em relação à formação de professores no Brasil foram promulgadas. Entre os aspectos tratados dentro delas estavam: a duração dos cursos de licenciatura, com redução do número de horas; a relação teoria-prática destes cursos, com ênfase na prática, fazendo com que o pragmatismo se sobressaia à teoria; a centralidade das habilidades e competências dentro da formação, excluindo o currículo mínimo básico a todas as licenciaturas, flexibilizando os conhecimentos propostos para a formação docente; entre outros aspectos sobre os quais não nos debruçaremos.

A Resolução nº 01, do Parecer 09/2001 do CNE/CP, já assinala que:

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (BRASIL, 2001, p. 11).

No decorrer deste documento, a formação dos professores é colocada como um desafio, especialmente a formação de alto nível. Todavia, no mesmo parágrafo, é salientada a necessidade de uma formação específica que não seja *nem genérica nem acadêmica*. Afirma-se a necessidade de formação em nível superior, mas subestima-se a formação acadêmica. Ainda na Resolução nº 01/2001, a concepção de competências é colocada como nuclear na orientação dos cursos de formação de professores, devendo ser refletida nos objetos de formação, na organização institucional, na abordagem metodológica, nas avaliações e em todos os outros aspectos condizentes à formação inicial docente. O texto ainda afirma que: “a aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização

teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (BRASIL, 2001, p. 29).

Na Resolução CNE/CP nº 02, de 18 de fevereiro de 2002, as competências são novamente exaltadas como núcleo da formação inicial docente brasileira, e os conteúdos devem ser o meio e suporte para a constituição das competências. Segundo o texto do documento, as competências que devem ser desenvolvidas são:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002, p. 3).

Ainda neste parecer, a flexibilidade da formação é enfatizada como forma de adequação dos cursos formadores às especificidades de cada região. É proposto que cada curso inove na construção da sua própria grade e currículo, desde que articule as competências supracitadas dentro dos seus eixos norteadores. Além disso, a flexibilização abrange tanto a teoria quanto a prática desses cursos, pensados como forma de adaptação do docente à realidade em que está inserido. Em verdade, isso só contribui para que a formação se precarize.

A Resolução nº 02/2002 se concentrou nas questões voltadas às horas de duração dos cursos de formação. Esta Resolução (2002, p. 1) coloca que:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da 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.

As licenciaturas que possuíam, em sua maioria, quatro anos de duração, passaram a se consolidar em apenas três anos. Nesses três anos, conforme as diretrizes colocadas na LDB/96 e nas Resoluções de 2001 e 2002, o foco dos cursos está em desenvolver competências a partir de um viés prático, que se baseia na experiência imediata e concreta, no senso comum e no pragmatismo. Ao instituir a prática como elemento centralizador da formação, especialmente de sujeitos que já estão atuando em sala de aula, a posição do docente limita-se muito à de tarefeiro, eximindo, em partes, seu papel de intelectual, de profissional com suporte científico.

Todas as leis e resoluções promulgadas e divulgadas proferem um discurso alegando a necessidade da formação específica e plena dos professores, especialmente daqueles que já atuam na área educacional sem a formação mínima exigida. Porém, em contramão aos discursos, o Estado vai, aos poucos, abrindo espaços e brechas dentro dos seus próprios documentos para legitimar a flexibilização da formação inicial docente através da concepção de formação pelas habilidades e competências, a diminuição da carga horária dos cursos e formação e a consolidação da educação à distância como principal espaço de formação docente.

Segundo Shiroma (2003), a reforma na formação docente nos anos 90, disfarçada sob o discurso de profissionalizar do professor, foi, em verdade, um processo de *desintelectualização* do mesmo. Ao refletir sobre a prática, e somente sobre ela, foge-se da *práxis* necessária à educação que se quer libertadora, ficando apenas no funcionalismo do fazer docente. Para que a formação seja muito mais prática que intelectual, é preciso retirá-la de dentro das universidades. Embora os discursos oficiais apontem que o principal *lôcus* de formação docente deva ser a universidade, ao permitir que professores de determinados segmentos da educação básica tenham como formação mínima a formação em nível médio, como as do Curso Normal ou Magistério, o Estado ratifica essa formação como tão válida quanto a universitária. No entanto, a formação dentro da universidade é mais científica que as formações propiciadas pelos Institutos de Educação, que ensinam “como fazer”, sem que haja a reflexão sobre o “por que fazer” e “para quem fazer”. Em suma, o discurso que se mostra preocupado com a profissionalização dos professores como forma de elevar a qualidade educacional brasileira não passa de maquiagem para artimanhas que procuram estabelecer um novo perfil docente muito mais atraente para o Estado: o professor competente tecnicamente, mas que não apresente ameaças políticas, ou seja, desarticulado enquanto classe.

Através desta perspectiva histórica, denuncia-se a negligência com a qual se tratou a política educacional brasileira de formação de professores, resultando numa não-diretriz formadora. Ao longo dos quase dois séculos em que se evidenciou a necessidade de pensar, em escala nacional, a preparação indispensável para a atuação docente, o que tem marcado estas políticas é o imediatismo, que propõe medidas repentinas para resolver problemas sócio-históricos. A descontinuidade destas medidas vai gerando problemas que são resolvidos por outras medidas imediatas até que atingiu o ponto em que se encontra atualmente a formação de professores: aligeirada, barateada e alienada.

Outra fonte de crítica às atuais diretrizes, é a duração dos cursos e sua carga horária, de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, e integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos. Tal carga horária tende a reduzir os componentes pedagógicos da educação às práticas e aos estágios, reforçando a visão instrumental das práticas, a descaracterização profissional do docente, por estratégias de redução do conhecimento e do tempo de formação do professor e, conseqüentemente, de sua formação pedagógica. Aliada às precárias condições de trabalho e a ausência de um piso salarial nacional, é parte do processo de desvalorização da carreira do magistério com impactos na qualidade da educação básica em nosso país (ANFOPE, 2006, p. 17).

3 ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Neste terceiro capítulo, o objetivo é apresentar o Estado da Arte das dissertações de Mestrado em Educação, a partir da identificação dos seus objetivos e temas. Procuramos, através da análise dos resumos, delinear os objetivos de cada pesquisa, apontando o que enfocam sobre as políticas de formação docente no Brasil, evidenciando o que está sendo discutido e o que está sendo negligenciado. Essa análise se deu, primariamente, na divisão das dissertações que consistem o volume de dados da pesquisa em categorias definidas pelo pesquisador.

Como anunciamos na Introdução, identificamos 32 dissertações de Mestrado que foram objeto de análise neste capítulo. As dissertações foram classificadas, inicialmente em dez categorias: *Currículo*; *Educação Inclusiva*; *Educação à Distância*; *Formação Docente e Leitura*; *Formação Docente e Condições Especiais*; *Política de Formação Docente*, *Política de Formação e Trabalho*;

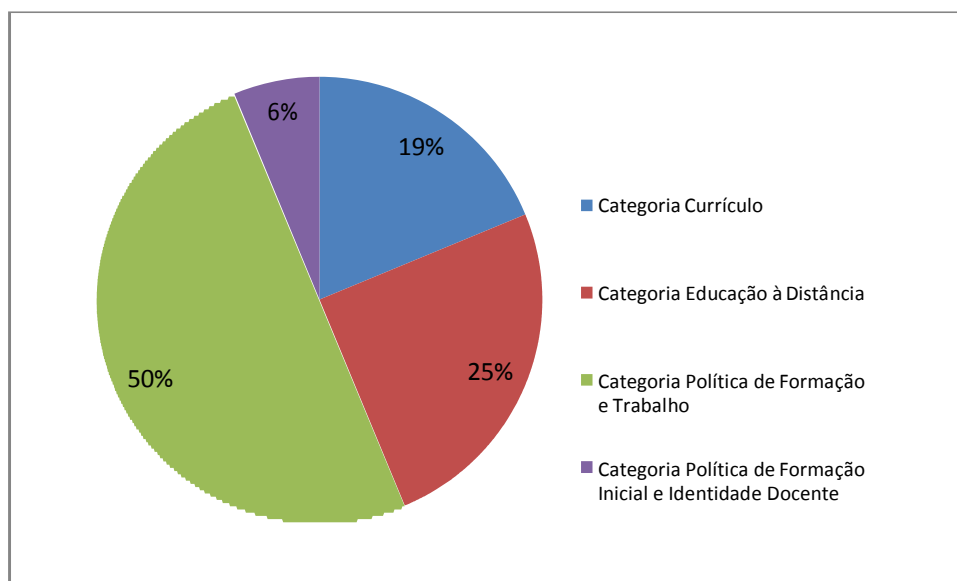
Formação Inicial e Trabalho Docente; Política de Formação Inicial e Trabalho Docente; e Política de Formação Inicial e Identidade Docente. Posteriormente, o número de categorias foi reduzido para quatro, porque foi avaliado que algumas categorias eram repetitivas e estavam diretamente relacionadas.

Assim, estabeleceram-se quatro categorias: *Currículo, Educação à Distância, Política de Formação e Trabalho; e Política de Formação Inicial e Identidade Docente.* Destaca-se que as categorias se originaram da análise dos resumos de todas as dissertações e da Introdução de algumas delas, haja vista que alguns resumos não atendiam às normas técnicas específicas da ABNT, no sentido de contemplarem elementos básicos para a sua elaboração, como: tema e problemática de estudo, objetivos, metodologia e síntese dos resultados de pesquisa.

Os dados apresentados no Quadro 4 foram classificados de acordo com as **quatro categorias** divergentes das categorias utilizadas nos buscadores. Isto aconteceu pelo fato dos buscadores apresentarem dissertações repetidas, sendo que algumas delas apareceram em todas as buscas. Após a leitura dos resumos e das introduções, surgiu a necessidade de categorizá-las de forma mais específica, conforme os objetivos pretendidos.

Na categoria *Currículo* foram identificadas seis dissertações, representando um total 18,75% do total de dissertações analisadas. Na categoria *Educação à Distância* foram enquadradas oito dissertações, representando 25%. Na categoria *Política de Formação e Trabalho* estão dezesseis dissertações, o que representa 50%. E na categoria *Política de Formação Inicial e Identidade Docente* concentra duas dissertações, representando 6,25% do total.

Gráfico 3 – Categorias de análise das Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Período de 2004 a 2014



A seguir será desenvolvida a análise dos resultados da pesquisa, a partir das categorias de análise apresentadas acima.

Currículo

Currículo pode ser entendido como um conjunto de conhecimentos, mais ou menos padronizados, que são entendidos como importantes e fundamentais para uma determinada área da educação e precisam ser abordados. Não é por acaso que o currículo é um dos principais eixos de discussão dentro das escolas, pois é através dele que certos conhecimentos são legitimados e reconhecidos, científica e historicamente. (HYPÓLITO, 2014)

A categoria *Currículo*, dentro deste estudo do tipo Estado da Arte, abrangeu seis dissertações que abordaram as políticas de formação inicial de professores sobre o currículo. Essa categoria considerou as dissertações que olharam para o currículo dos cursos de formação docente, pensando-os como ferramenta de legitimação de determinadas perspectivas.

Entre 1996 e 2006, o currículo da formação de professores foi ponto de discussão nos principais espaços que pensavam a formação docente brasileira. Pensar o que seria tratado no currículo presente nos espaços de formação, de que forma esses conhecimentos seriam abordados, as implicações que incluir determinados aspectos em detrimento de outros, foram aspectos analisados pelos fóruns de discussão abertos pela ANFOPE, ANPEd, Fórum Nacional em Defesa pela Escola Pública, entre outras entidades.

O tema “currículo” adquire centralidade nos discursos em torno da formação de professores. Muitas das discussões nos diversos temas levantados foram encaminhadas tendo o currículo como principal foco, especialmente marcadas pelos processos de reformulação curricular. Algumas das questões relacionadas ao currículo tratavam de processos de reformulação curricular, da organização curricular, das finalidades sociais do currículo, dos conceitos e eixos vinculados ao currículo, das diferentes modalidades curriculares presentes nas experiências de diversas instituições formadoras, entre outras. Enfim, o currículo assumiu destaque nos discursos da formação docente no Brasil nos anos de 1996-2006 (DIAS, 2012, p. 8).

As discussões sobre currículo levantaram a necessidade de se pensar nos espaços de formação e em uma rede de formação unificada, que estivesse acima das diferenças entre as instituições, mas garantisse uma formação sólida e consistente. A ANFOPE afirmava insistentemente nos Documentos Finais dos Encontros Nacionais e Regionais a bandeira da formação unificada, contudo, não apresentava de forma específica os conteúdos desta formação.

A organização curricular foi enfatizada nos textos que defendiam modelos de integração curricular, sendo muito defendida a interdisciplinaridade tanto no currículo da formação docente como nas propostas curriculares para a educação básica. Logo em seguida foi apontada a discussão das competências como muito recorrente, seja para defendê-la no currículo como para criticá-la. A defesa de eixos curriculares foi outra proposta de organização curricular presente nos textos analisados. Neles são defendidos não somente conteúdos, mas também estratégias e princípios de trabalhos orientadores da formação (DIAS, 2012, p. 9).

Como o professor passou a ser o destaque da nova educação e o foco do novo currículo, é a prática dele que precisa ser “profissionalizada” e adaptada para as novas demandas de processos de aprendizagem e perspectivas de trabalho. O currículo passa então a perceber a relação entre teoria e prática como fundamental, como eixo principal de formação, e o “fazer profissional” se torna o âmago da formação docente. Surge então a temática do professor reflexivo, aquele que atua e problematiza a sua prática, tendo o “fazer” como locus do pensar (DIAS, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCNFPEB, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), respectivamente, como Resolução nº 1/2001 e nº 2/2002, legitimam esse currículo que tem como ponto principal o desenvolvimento de habilidades e competências, afirmando, entre outros aspectos, que: a competência deve ser o ponto principal de qualquer curso de formação docente; o espaço de formação pode ser o mesmo espaço de atuação, possibilitando assim que indivíduos em processo de formação atuem de maneira efetiva na educação brasileira; haja coerência entre a formação e a prática futura do educador, tomando a prática profissional como o fim mais nobre da formação; os conteúdos sejam suporte para o desenvolvimento das competências; etc.

Esses aspectos supracitados das DCNs fazem cair por terra os anseios de uma formação unificada que fortalecesse a figura do professor enquanto detentor do conhecimento científico historicamente reconhecido, e não como simples tarefeiro, um técnico formado em serviço. Sob uma ótica ingênua, a flexibilização do currículo com base nas habilidades e competências permite que aspectos regionais sejam incorporados à formação.

No entanto, a falta de um currículo sólido enxuga disciplinas e saberes cruciais ao futuro professor, diminuindo a carga horária da sua formação, a fim de barateá-la. Além disso, a prática passa a ser meio e fim, quando não início, também, limitando o fazer docente a um “distribuir de tarefas”. Este currículo mínimo encontrou respaldo em discursos que consideravam o currículo universitário das licenciaturas inchado e ineficiente.

No período em que as DCN foram apresentadas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (2001, 2002) a discussão sobre o lócus era polarizadora de posições em diferentes arenas de disputa. Há que se registrar que o espaço de formação incluía a discussão do currículo de formação. **Muitas vezes, as críticas e disputas eram em torno de proposições curriculares em que, aqueles que defendiam outros espaços, como os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores, ao invés das universidades, o faziam a partir de críticas que atribuíam a um currículo acadêmico que, supostamente, estaria desvinculado da prática e do cotidiano da educação básica** (DIAS, 2012, págs. 15 e 16) (grifo nosso).

As seis dissertações agrupadas no Quadro 4 discutem, sob diferentes perspectivas, o currículo disposto para a formação de professores no Brasil, através dos

ângulos da Educação Infantil, do curso de Pedagogia, do curso de História e do curso de Química.

Quadro 4 – Categoria Currículo nas Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Período de 2004 a 2014

Autor	Título	IES	Ano da Defesa
Nilva Boneti	A Especificidade da Educação Infantil no Âmbito dos Documentos Oficiais após a LDB 9.394/1996	UFSC	2004
Jaira Coelho Moraes	A Formação de Professores no Curso de Pedagogia, Licenciatura da FAGED/UFRGS: Um Estudo a partir das Diretrizes Curriculares de 2006	UFRGS	2011
Fabiana de Moura Maia Rodrigues	A Reestruturação dos Cursos de Pedagogia e Normal na Ditadura Militar (1964-1985): O Caso da Faculdade Nacional de Filosofia e do Instituto de Educação do Estado da Guanabara	UFRRJ	2011
Aldrei Jesus Galhardo Batista	As Disciplinas de História da Educação na UAB/UFSCar: Possibilidades para a Graduação em Pedagogia e para a Formação de Professores	UFSCar	2012
Maria Leda da Costa Silveira	Perspectivas de formação no curso de licenciatura em química do IFSC	UFSC	2013
Leticia Mara de Meira	Interseções, conexões e oposições: Currículo e cursos de Pedagogia nas dissertações produzidas no PPGE da UFPR (1977-1997)	UFPR	2014

Em *A Especificidade da Educação Infantil no Âmbito dos Documentos Oficiais após a LDB 9.394/1996* de Nilva Bonetti, defendida em 2004 pela UFSC, investiga como a Educação Infantil encontra-se detalhada e problematizada nos currículos dos cursos de Pedagogia a partir da LDB/96, buscando compreender que particularidades no currículo a lei garante à Educação Infantil. A autora concluiu que a educação infantil está assegurada pela lei como desdobramento do ensino fundamental, estando regulamentada em uma relação de subordinação.

A dissertação *A Formação de Professores no Curso de Pedagogia, Licenciatura da FAGED/UFRGS: Um Estudo a partir das Diretrizes Curriculares de 2006*, de Jaira Coelho Moraes, defendida em 2011 na UFRGS, aborda a formação inicial de professores através de um estudo de caso com uma turma de acadêmicos de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo principal da pesquisa foi diagnosticar quais os aspectos metodológicos que sustentavam o curso após as mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores após a

LDB/96, comparando-os com as teorias-base da formação docente em perspectiva histórica. A autora constatou que as políticas de formação inicial docente brasileira são pautadas em princípios neoliberais, priorizando interesses das classes dominantes, não condizentes com os anseios e necessidades de docentes e discentes.

A Reestruturação dos Cursos de Pedagogia e Normal na Ditadura Militar (1964-1985): O Caso da Faculdade Nacional de Filosofia e do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, de Fabiana Rodrigues, defendida em 2011 na UFRJ, investiga as mudanças no currículo do curso de Pedagogia a partir da ditadura militar, mais precisamente a partir de 1969, quando a Faculdade Nacional de Filosofia se tornou a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Neste currículo, a formação docente se dividia em especialista e professor, aquele que pensa e aquele que executa.

A dissertação *As Disciplinas de História da Educação na UAB/UFSCar: Possibilidades para a Graduação em Pedagogia e para a Formação de Professores*, defendida em 2012 na UFSCar, de Audrei Galhardo Batista, buscou estabelecer o papel da disciplina de História da Educação dentro da licenciatura em Pedagogia à distância ofertada pela Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos. O propósito deste estudo foi salientar a desvalorização das disciplinas formativas nas licenciaturas desde que o paradigma pragmático se tornou a base da educação brasileira. A pesquisadora realizou uma abordagem histórica da importância da disciplina no currículo de Pedagogia, concluindo que, apesar da sua desvalorização, ela é extremamente relevante para os futuros docentes.

A pesquisa *Perspectivas de formação no curso de Licenciatura em Química do IFSC*, realizada por Maria Leda da Costa Silveira, defendida na UFSC em 2013, procurou designar o currículo formador da Licenciatura em Química pelo IFSC, abordando o eixo técnico e político-emancipatório. O intento deste estudo era desvelar quais as forças políticas atreladas ao processo formativo desta instituição, assim como quais as implicações resultantes destas vinculações políticas. A autora constatou que o currículo expressa os interesses dos organismos mundiais, assim como prioriza a formação empírica e não busca quebrar a ordem social vigente, conformando-se em perpetuá-la.

O estudo *Interseções, conexões e oposições: Currículo e cursos de Pedagogia nas dissertações produzidas no PPGE da UFPR (1977-1997)* realizado por Letícia Mara de Meira e defendido em 2014 na UFPR almejou identificar as representações sobre currículo nas dissertações de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná entre 1977 e 1997. O recorte de tempo se deu entre o início das atividades do Curso de Mestrado em Educação e o primeiro ano após a promulgação da LDB/96. O período inicial deste recorte foi de intensas reivindicações pela organização curricular do curso de Pedagogia motivada pelo Movimento Nacional pela Formação do Pedagogo, capitaneado pela Anfope. Além disso, os oito primeiros anos deste período foram também os derradeiros da ditadura militar no Brasil. A pesquisa identificou que, apesar das políticas legitimadas nacionais estarem atreladas ao pensamento hegemônico, a produção acadêmica denunciava as contradições.

Educação à Distância

A categoria *Educação à Distância* reúne oito dissertações que abordam a temática da EaD relacionada com a política de formação inicial docente.

A EaD é, atualmente, a maior via de formação docente no Brasil. Sua expansão e crescimento foram se dando paulatinamente nos últimos vinte anos, respaldados pela legislação brasileira efetivada nos governos neoliberal-conservador de Fernando Henrique Cardoso e neoliberal da Terceira Via de Luiz Inácio Lula da Silva.

16

O primeiro registro da existência de EaD no Brasil é de um curso de datilografia, ofertado nos classificadros do Jornal do Brasil em 1891. Entre este ano e o

¹⁶ Para maiores informações sobre a natureza político-ideológica dos governos de FHC e Lula da Silva, ver os estudos de:

- NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**; estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. (Coletivo de Estudos sobre Política Educacional);

- MARTINS, A. **Burguesia e a nova sociabilidade**: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo. 2007. 284 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

final dos anos 1970, a EaD cresceu timidamente no Brasil, através das modalidades por correspondência e por rádio. Este período de tempo, entre 1891 e meados da década de 70, consistiu na primeira geração da EaD.

A segunda geração da EaD concentrou-se nas décadas de 1970 e 1980. Neste período, a educação à distância ganhou espaço com os cursos de supletivo, seja de Ensino Fundamental ou de Ensino Médio. As aulas eram transmitidas via rádio ou televisão, com material impresso e fitas de vídeo enviadas pelo correio. Também eram ofertados cursos profissionalizantes básicos e cursos de complementação dos estudos.

A terceira geração da EaD aconteceu quando as Novas Tecnologias de Informação e da Comunicação (NTICs) passaram a ser usadas intensivamente. As NTICs possibilitam o armazenamento de informação e o acesso às mesmas em tempos diferentes, o que dá ainda maior acessibilidade de uso. As primeiras universidades que lançaram cursos pela modalidade EaD foram, em sua maioria, públicas. O MEC criou, na década de 1990, diversos cursos à distância, entre eles o Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício. O Ministério da Educação focou, entre 1995 e 2002, a educação à distância em três eixos: atualização dos professores que já estavam atuando na área da educação, configurando assim um projeto de formação continuada; escolarização das camadas mais pobres da população, que encontravam dificuldade, seja de tempo ou de deslocamento, para concluir o Ensino Médio ou até mesmo o Ensino Fundamental; e aperfeiçoamento de trabalhadores (MELO, 2011).

Na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), a EaD é colocada como eixo principal de acesso da população à educação.

A educação à distância em sua trajetória apresentava crescimento tímido entre as poucas IES que a ofertavam até o ano de 2002. A partir de então, esta modalidade de educação passa por uma impulsão aliada às tecnologias de informação e comunicação (TICs), proposta como estratégia ao acesso e democratização da educação superior, concomitantemente como adequação de modernidade (MENDES, 2011, p. 56).

Os documentos oficiais do Ministério da Educação, entre 1995 e 2002, tratavam a educação à distância como uma forma de escolarizar a população brasileira, especialmente o proletariado, de forma massiva, para que o Brasil pudesse fazer parte da globalização. Com o aumento da escolaridade da população, o Brasil faria parte da “sociedade da informação”, podendo participar do cenário econômico mundial. No

Governo Lula da Silva, esse acesso da população à educação à distância foi fortemente impulsionado. Houve redução nos gastos com as universidades públicas e investimento na iniciativa privada, especialmente na modalidade EaD, que foi amplamente expandida com a abertura de novos cursos.

O projeto neoliberal de privatização da educação através da aplicação de recursos na iniciativa privada foi uma recomendação do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) durante a década de 1990, que começou a ser implantado no Governo Cardoso, mas obteve sua força no Governo Lula da Silva. Este projeto cria a ilusão da “educação para todos”, mas usa da bandeira da democratização da educação e acesso das classes paupérrimas ao ensino para instituir a iniciativa privada como via principal de educação no país.

No ensino superior, observamos o crescimento desordenado das instituições privadas. Somente recentemente se propôs a criação de dez universidades federais (duas a partir do zero, duas através do desmembramento de universidades existentes e seis a partir de escolas e faculdades especializadas) e 39 campi universitários em diversas regiões do país. Tal iniciativa vem sendo problematizada pelas entidades da área, em função da crônica falta de recursos para implementação com qualidade de novos cursos superiores (ANFOPE, 2006, p. 14).

A educação é um dos serviços que não é exclusivamente responsabilidade do Estado e esta “brecha” permite que o governo vá, paulatinamente, injetando recursos na iniciativa privada e eximindo-se de garantir educação pública gratuita e de qualidade.

A partir desta gestão, A EaD começa a ser ofertada de forma intensa. Sobre a disseminação da EaD nas Instituições de Ensino Superior (IES), pode se constatar que ocorre a partir de 2004, quando o número de vagas ofertadas da EaD teve aumento de 370,7% em relação ao ano de 2003. Lima (2005) coloca que em 2004 o Ministério da Educação (MEC) através da Seed, fez investimento de 14 milhões para apoiar financeiramente as instituições possibilitando a abertura de 19 cursos à distância, entre eles o de Pedagogia, para serem fornecidos em todo o Brasil (Lima, 2005 *apud* MENDES, 2011, p. 58).

O número de matrículas na EaD só subiu nos anos que se seguiram. Em 2009, o curso de Pedagogia e as demais licenciaturas eram os cursos com o maior número de matrículas na modalidade de educação à distância. Essa procura pelos cursos da área da Educação se dá pelo fato de pouco mais de 30% dos professores em serviço

não terem a formação adequada, embora a LDB/96 colocasse como prazo o ano de 2007 para que todos os professores tivessem formação adequada (MENDES, 2011).

A educação à distância é respaldada por lei. A LDB/96 legitima a formação via EaD e a coloca no mesmo patamar que a educação presencial. O diploma obtido através de um curso virtual ou semipresencial não é, no Brasil, inferior a um diploma obtido em curso exclusivamente presencial.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativo a cursos de educação a distância.

§3º As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, p. 15)

O Decreto Federal nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o Art. 80 da LDB/96. Dispõe esse Decreto:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o que dispõem os arts. 80, § 1o, e 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Para os fins deste Decreto caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I - avaliações de estudantes;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

- I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;
- II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
- IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) técnicos, de nível médio; e
 - b) tecnológicos, de nível superior;
- V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) seqüenciais;
 - b) de graduação;
 - c) de especialização;
 - d) de mestrado; e
 - e) de doutorado.

Art. 3º A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

§ 2º Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor (BRASIL, 2005, p. 1).

Em 2005, o MEC cria o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o qual propõe-se como uma política pública de expansão da Educação Superior no Brasil, na modalidade de educação à distância, visando interiorizar o acesso à educação, ou seja, levar o Ensino Superior para o interior do país onde as condições materiais de acesso e permanência são um tanto quanto precárias. Segundo texto disponível no Portal do MEC, em 2015 foram ofertados 425 cursos de graduação e pós-graduação pelo Sistema UAB. Ainda de acordo com esta fonte, o foco destes cursos está na formação de professores e na formação de trabalhadores da administração pública brasileira.

A instituição do sistema UAB ocorreu logo após a promulgação do Decreto nº 5.622/2005, que conferiu novo ordenamento legal à EaD, equiparando os cursos nessa modalidade aos cursos presenciais e estabelecendo a equivalência de diplomas e certificados na educação superior. A medida legal assenta-se no pressuposto de que a EaD constitui a iniciativa de maior alcance para enfrentar as novas demandas do número de egressos do ensino médio e de formação docente, estimada, em 2002, em 875 mil vagas no ensino superior. A UAB é um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior (IPESs) que oferece cursos dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior. A prioridade é de atendimento aos professores que atuam na educação básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos

estados, do Distrito Federal e dos municípios. Outro objetivo do programa desenvolvido pela UAB é reduzir as desigualdades na oferta de educação superior, ainda majoritariamente a cargo da iniciativa privada, e desenvolver amplo sistema nacional de educação superior a distância (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 50).

Segundo o Censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2014, divulgado em 2015, o número de alunos na modalidade à distância atingiu 1,34 milhões de matrículas em 2014, representando 17,1% do número de matrículas da educação superior do país. Dentro deste quadro, este mesmo relatório aponta que em 2013, os cursos à distância dentro da rede privada cresceram 7%, e em 2014 estes mesmos cursos cresceram 41,2%.

41,2% das matrículas em 2014 em licenciaturas se deu em IES públicas, e 50,8% se deu em IES privadas. Dentro destes 58,8% do total de matrículas em licenciaturas, 51,11% é na modalidade à distância, enquanto que apenas 16,6% das matrículas em licenciatura das redes públicas opta por esta modalidade. Estes dados atestam a forte expansão da EaD no Brasil, especialmente na área da educação, sendo ela a principal via de formação docente no país.

De acordo com Mendes (2011), o Sistema UAB foi uma proposta de articular as IES e os governos municipais e estaduais, atendendo à demanda pela Educação Superior em determinadas regiões e cidades brasileiras. Os pólos que recebem o Sistema UAB são os responsáveis por organizar, estruturar e dar suporte aos cursos que ali serão ofertados. Eles também são responsáveis pela contratação de funcionários, incluindo os professores. O Sistema UAB funciona como um grande sistema de produção, no qual a educação é um produto que pode ser terceirizado sem grandes vínculos empregatícios ou envolvimento.

A criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, institui como política de expansão do ensino superior e principalmente de formação de professores, a criação dos pólos municipais, em articulação com os sistemas de ensino. Configura-se, portanto, a formação de professores, prioritariamente em EAD, com a contratação de tutores, mediadores, supervisionados por docentes universitários. O Programa de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores, para tutores presenciais e supervisores, instituído pela Lei 11.273/06, se articula aos Programas de formação à distância, indicando os caminhos para as políticas de formação de professores nos próximos anos (ANFOPE, 2006, p. 15).

A avaliação e produção de materiais, assim como boa parte da interação entre alunos e tutores, se dá através do *Moodle*, plataforma virtual na qual materiais são divulgados e fóruns são abertos para a discussão, como se fossem o espaço da sala de

aula. Este sistema, com todo o seu enxugamento de gastos, coloca-se como a solução para o problema da falta de acesso à Educação Superior no Brasil, ameaçando as universidades públicas. Como ele supre esta carência, o Estado pode eximir-se de investir e ampliar a educação superior pública no país. No entanto, a região com maior carência de Educação Superior no Brasil é a região Norte que, por sua vez, é a menos contemplada com educação à distância. As regiões Sul e Sudeste possuem o maior número de pólos do Sistema UAB, embora sejam regiões em que há maior acesso à Educação Superior. Estes dados apontados por Mendes desconstruem o discurso democrático que propõe a criação e existência do Sistema UAB como forma de democratizar a Educação Superior, eles apenas confirmam que há um desinvestimento na educação superior pública de qualidade.

Quadro 5 – Educação a Distância nas Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Período de 2004 a 2014

Autor	Título	IES	Ano de Publicação
André Bochetti	Por um Professor Mínimo: “A Produção à Distância” do Sujeito Docente	USP	2009
Francisnaine Priscila Martins Oliveira	Formação Inicial de Professores em Cursos de Pedagogia à Distância: Indicadores do Modelo Formativo da UAB/UFSCar	UNESP	2010
Wildiana Katia Monteiro Jovino	Trabalho, Educação e a Atual Política de Formação Docente no Brasil: Uma Análise à Luz da Crítica Marxista	UECE	2011
Eva Rosane Magalhães de Melo	Educação à Distância (EAD) via Internet na Formação de Professores	UNISUL	2011
Cleber Nauber dos Santos	Políticas de Educação à Distância para Ensino Superior: O Foco no Aluno da UAB/UFAL	UFAL	2011
Otaviani Luciano Souza	Educação à Distância como Política Pública Para a Formação de Professores da Educação Básica	UCPEL	2011
Aline de Souza Mandelli	Fábrica de Professores em Nível Superior	UFSC	2014
Bruna Carvalho	Educação à Distância: Limites e Possibilidades na Formação de Professores	UNESP	2014

Em *Por um Professor Mínimo: “A Produção à Distância” do Sujeito Docente*, dissertação, de autoria de André Bochetti em 2009 pela USP, o foco está na análise do *Proformação*, programa federal de formação de docentes à distância, voltado principalmente para professores já em exercício. A abordagem que o pesquisador utilizou para delinear o perfil dos profissionais emergentes deste programa foi documental, empregando entrevistas e memoriais dos cursistas. A conclusão a que se chegou é que o programa buscava formar um professor com saberes mínimos, que tivesse como lema o “eterno aprender” e buscasse constantemente se adequar aos discursos educacionais governamentais. A educação à distância é o maior eixo de formação de docentes atualmente no Brasil, e pesquisas como esta revelam a fragilidade da formação destes professores.

A dissertação *Formação Inicial de Professores em Cursos de Pedagogia à Distância: Indicadores do Modelo Formativo da UAB/UFSCar*, defendida em 2010 na UNESP por Francisnaine Priscila Martins Oliveira, buscou investigar o modelo de formação inicial docente para atuação no Ensino Fundamental que a UAB e a UFSCar vêm construindo em um curso de Pedagogia. A análise busca saber qual a concepção de professor que fundamenta o referido curso, além dos aspectos de educação à distância que o baseiam. O estudo concluiu que a atividade prática parece ser o eixo central deste curso. Além disso, a autora percebeu que a imagem de professor buscada é a de professor pesquisador e reflexivo, mas sem que isso, de fato, ocorra.

Trabalho, Educação e a Atual Política de Formação Docente no Brasil: Uma Análise à Luz da Crítica Marxista, defendida em 2011 na UFSC por Wildiana Katia Monteiro Jovino, investiga a relação entre trabalho, educação e a atual política de formação docente brasileira, que tem como eixo principal a Plataforma Freire, plataforma de licenciaturas à distância. Jovino estabelece o perfil de trabalhador que o capital, diante de sua crise estrutural, busca formar. O professor precisa ser formado para que forme este profissional. Assim, entra a educação à distância em ação, formando de maneira efêmera e insuficiente este profissional para a sua prática não-reflexiva, que perpetuará a ordem social vigente.

Educação à Distância (EAD) via Internet na Formação de Professores de Eva Rosane Magalhães de Melo, trabalho defendido na UNISUL em 2011, busca refletir sobre a Educação à Distância (EaD) via internet na formação de professores,

buscando compreender a concepção de professor presente nesta modalidade de formação bem como a absorção de novos conhecimentos sobre a política de formação. O campo de pesquisa da autora foi UFRGS por apresentar certas especificidades, como integração à Universidade Aberta do Brasil e outros programas ligados à informática. A pesquisadora verificou que a política de formação docente usa excessivamente as TICs por seu caráter econômico e que a formação se torna fraca, pois o professor aprende sozinho através de uma plataforma digital.

A pesquisa *Políticas de Educação à Distância para Ensino Superior: O Foco no Aluno da UAB/UFAL*, defendida por Cleber Nauber dos Santos em 2011 na UFAL, avalia o perfil dos alunos do Sistema UAB/UFAL, analisando se as condições oferecidas por este sistema se aproximam das necessidades e objetivos de formação desses alunos. O Sistema UAB se tornou a principal via de formação docente da UFAL, um desdobramento das diretrizes governamentais de formação. O foco desta pesquisa está na análise desta formação, se ela, de fato, atende às demandas e expectativas de formação.

O estudo *Educação à Distância como Política Pública Para a Formação de Professores da Educação Básica*, defendido por Otaviani Luciano de Souza na UCPEL não está mais disponível para acesso.

A dissertação *Fábrica de Professores em Nível Superior*, defendida por Aline de Souza Mandeli em 2014 na UFSC, busca discutir as políticas de formação inicial docente para a Educação Básica no ensino superior na modalidade EAD entre 2003 e 2014, período no qual o Brasil foi governado pelo PT (Partido dos Trabalhadores). Mandeli realiza sua pesquisa a partir de três frentes: um levantamento das pesquisas realizadas na área entre 2007 e 2014; a análise de documentos orientadores emitidos pelas Organizações Multilaterais como o Banco Mundial e a UNESCO; e apresentação de dados quantitativos referentes à EAD. A autora constata que essa política de formação que prioriza a formação à distância em detrimento da presencial fortalece o esvaziamento do trabalho do professor, que passa a ser um facilitador da aprendizagem. A formação deste profissional se torna precária, aligeirada, insuficiente. Além disso, esta política estimula o crescente mercado da educação privada, além de fomentar o consumo de eletrônicos através do discurso da educação.

Educação a Distância: Limites e Possibilidades na Formação de Professores, dissertação apresentada em 2014 na UNESP por Bruna Carvalho, aborda os aspectos positivos e negativos da educação à distância como principal eixo de formação docente no Brasil. Segundo a autora, esta modalidade educacional é muito mais antiga do que se pensa, surgindo com os cursos por correspondência no século XIX. A forte adesão à educação à distância na atualidade se dá pela explosão da tecnologia e pela fácil, e barata, expansão que ela permite ao ensino superior. A LDB 9394/96 exigia que até 2006 todos os professores em exercício obtivessem formação em nível superior e isto impulsionou a propagação da formação superior à distância e o fortalecimento da Universidade Aberta do Brasil. Em 2008, o estado de São Paulo implementou a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), visando expandir o ensino superior público paulista. O objetivo de Carvalho nesta pesquisa foi estabelecer quais os pressupostos filosóficos que fundamentam o curso de formação de pedagogos da UNIVESP e qual o profissional que deveria formar. Seus resultados apontam uma contradição naquilo que é pretendido e o que de fato acontece, pois, a EAD é uma via de formação pragmática e imediatista, enquanto a educação deve ser cultural, científica e artística.

Política de Formação e Trabalho

Esta categoria é a mais volumosa das aqui reunidas: dezesseis dissertações estão enquadradas nela. Ela aborda, seja de maneira mais específica ou generalizada, as relações entre as políticas de formação inicial docente e o trabalho. Em algumas dissertações o chão da sala de aula está mais presente, em outras um pouco menos, mas esta é a temática recorrente a todas elas.

Ao falar de trabalho docente é, no entanto, crucial, falar da categoria trabalho dentro do viés materialista dialético. Konder (1988), dentro dos pressupostos marxistas, afirma que o trabalho é a atividade básica que faz do homem, de fato, homem. Ou seja, é através do trabalho que o homem se “hominiza”, é através dele que o homem se diferencia dos animais. Konder (1988, p. 11) afirma que“(...) o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; é no trabalho que o homem se produz

a si mesmo; o trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas mais complicadas da atividade criadora do sujeito humano.”

O ser humano modifica a sua existência através do trabalho, pois é nele que ele transforma a matéria em objeto, utilizando-se das suas capacidades de planejamento e execução. Ele modifica a matéria de maneira a garantir a sua sobrevivência. O trabalho, nessa perspectiva, está concebido no seu papel primário e filosófico, o de transformação da existência humana. Bonfim afirma que:

[...] o trabalho é inerente a todos os seres humanos como cotidiana construção da existência, como expressão da vontade orientada a um determinado fim: a realização de necessidades humanas. É o trabalho que nos faz diferentes dos animais, que, para sobreviver, usam apenas seus instintos. Para produzir, o homem se vale de instrumentos e meios de trabalho próprios de sua formação social e de seu tempo histórico e, por mais avançados que sejam, é o homem, com seu trabalho, quem os constrói e os utiliza. Mas, o homem não nasce homem, precisa aprender a produzir a sua própria existência. Precisa, portanto, ser educado. Trabalho e educação são, assim, práticas sociais historicamente relacionadas (BONFIM, 2008, p.65).

No entanto, o trabalho deixa de ser fonte de prazer e humanidade quando o homem é privado daquilo que produz, quando o fruto do seu trabalho não lhe pertence, mas sim a outrem. No sistema capitalista, o trabalho perde seu papel específico dentro da existência humana, para se rebaixar a sua utilidade, à sua função prática, imediata. O trabalho vende sua força de trabalho, de maneira que o detentor dos meios de produção, o capitalista, recebe os resultados auferidos e paga ao proletariado apenas uma parte do lucro, somente o que foi acordado pela venda da sua força de trabalho, indiferente ao fato de que o valor da força de trabalho, quando convertido em produto, poderia ter rendido mais ao trabalhador em termos de valores.

A generalização do trabalho como mercadoria, produto do trabalho social, é específica ao capitalismo e, como o capitalismo move-se sempre em direção à sua autovalorização, isto é, em busca da maior produção possível de mais-valia (resultado da apropriação dos resultados do trabalho excedente não pago), a finalidade do processo de trabalho não é outra senão a de produzir mercadorias com valor maior do que a soma de todos os valores (meios e força de trabalho) consumidos, sem o que não há produção de valor (BONFIM, 2008, p. 66).

O valor real de uma mercadoria, dentro do sistema capitalista, precisa sempre ser superior à soma do custo da força de trabalho e do material de produção, para que esta mercadoria possa gerar lucro para aquele que a detém. O valor de troca de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho aplicada em sua produção.

Este trabalho agrega valor ao bem produzido, que será, posteriormente, vendido pelo detentor dos meios de produção pelo valor determinado pelo mercado.

Marx, no livro *O Capital* (1975) diferencia *trabalho produtivo* de *trabalho improdutivo*. Em linhas gerais, o *trabalho produtivo* é aquele que gera um bem direto, passível de consumo, e que gera mais-valia, valorizando o capital. O *trabalho improdutivo* é aquele que é consumido como valor de uso, como serviço, ele não produz mais-valia para o capital. Um mesmo trabalho pode transitar entre as duas classificações, e é aí que se encontra o trabalho docente. Ainda de acordo com Bonfim (2008), um docente que ensina um amigo ou um familiar o objeto de estudo que domina, produz valor, mas não produz mais-valia; um docente que dá aulas particulares está situado em uma situação de troca, pois não produz mais-valia, mas produz valor de troca vendido por ele mesmo; um docente que trabalha para o Estado, como é o caso do professor da escola pública, não produz mais-valia para o capital, mas produz valor de uso; e o docente que trabalha na escola particular produz mais-valia, pois o excedente de seu trabalho gerará lucro ao proprietário do local de ensino.

O trabalho docente é diferente dos demais, possui especificidades que merecem destaque. O professor não produz mercadoria, a produção de seu trabalho está diretamente relacionada às relações constantemente construídas no seio da sua prática pedagógica, seja com outros docentes ou com discentes. A prática deste profissional envolve saberes que não são imparciais e indiferentes à realidade que os cercam, e através destes saberes, o professor pode desenvolver uma afetividade ainda maior com o seu trabalho. Cabe ao professor perceber e decidir a que lado ele deseja que seu saber sirva e, através da sua prática, mediar a relação dos seus alunos com os seus saberes.

O trabalho docente pode, assim, reiterar subordinações, ceder às pressões do mercado por uma educação pragmática que assegure aos que compram a força de trabalho ganhos mais rápidos, mas pode, também, mediar interesses da maioria. Ensinar tem, assim, especificidades ausentes na produção de objetos, em que pese o fato de certas características atuais da produção de mercadorias, tal como a precarização das relações de trabalho assalariado, estarem sendo vivenciadas também na escola, pelo professor, como mencionado. (BONFIM, 2008, p. 77)

Como o trabalho do professor possui esta dualidade, a de servir, seja às classes dominantes ou as classes dominadas, é necessário assegurar que a prática deste professor não seja emancipatória, mas alienante, para que a ordem social vigente se perpetue. A prática do professor compactua com o pensamento homogêneo das classes

sociais dominantes quando ela reproduz, mesmo que involuntariamente, um pensamento homogêneo, consoante com a sociedade de classes e com as relações de produção do sistema capitalista.

Para se compreender como as relações do trabalho docente se dão, na sua conjuntura atual, é preciso recuar alguns passos para se olhar para a formação deste mesmo professor situada dentro da economia global e do sistema de acumulação flexível capitalista.

Ainda de acordo com Bonfim (2008), o desenvolvimento capitalista a partir dos anos 1970 se consolidou de maneira muito forte sob a doutrina neoliberal, na qual há a retirada, paulatinamente, da intervenção do Estado no mercado. Os governos neoliberais forçam a desregulamentação das forças trabalhistas e de mercado, acabando com os direitos sociais conseguidos na América Latina. A doutrina neoliberal se expandiu no Brasil nos anos 1990, dentro dos governos Collor de Mello (1990 – 1992) e Cardoso (1995 – 2002), flexibilizando, nesse período, as relações de trabalho sob o pretexto de incluir o Brasil no processo de globalização mundial. No entanto, com a reestruturação produtiva ocorrida no período, houve aumento significativo do número de desempregados, o que contribuiu ainda mais para a flexibilização das relações de trabalho. A força de trabalho disponível era maior do que a oferta, permitindo que o proletariado se sujeitasse à situações degradantes de subemprego. Com o aumento do número de desempregados, aqueles que possuíam trabalho se sujeitavam a todo tipo de situação para manter seus empregos, mesmo que eles só garantissem o mínimo. Aos trabalhadores era pedido que fossem ágeis e flexíveis, que se adaptassem a toda sorte de necessidade que fosse solicitada pelo empregador e pelo mercado.

Desemprego, subemprego e precarização das condições materiais de vida e de trabalho assalariado têm, conforme Cattani (2000), efeitos importantes: a) não conseguir o primeiro emprego, para o jovem, ou perdê-lo, para o trabalhador, é situação humilhante, com impactos que inscrevem traços negativos na sua identidade; b) igualmente desestabilizadoras são as situações de precariedade: o subemprego, o bico, que não só não aportam recursos suficientes, como são fontes de angústias e incertezas; c) as estratégias de adaptação à degradação de renda, a redução de despesas com alimentação e saúde instalam um círculo vicioso implacável: pior alimentação, pior saúde, falta de recursos para recuperar a saúde, deterioração física; d) o desemprego é sentido como perda da qualificação social que antes respaldava os contatos com parentes, amigos e vizinhos; o resultado é a retração, o fechamento sobre si mesmo; e) a situação de fragilidade, mesmo quando compartilhada com um grupo maior, não aproxima as pessoas; pelo contrário, as afasta, reduzindo a atividade social; f) desengajamento sindical,

amnésia social, isto é, perda de referências anteriores são também observados entre os que perderam seus empregos (BONFIM, 2008, p. 85).

Na educação, a situação encontrava-se igualmente ruim, principalmente após cortes feitos no financiamento. Neste momento, a EaD é colocada como principal via de formação dos trabalhadores docentes, com certificação rápida, o que precarizou e flexibilizou ainda mais o trabalho.

A escola tem, desde sempre, se comprometido a formar um determinado sujeito, baseado nas exigências produtivas do mercado, e, por isso, transmite códigos que atendam a essas demandas. O professor, como ponto chave da escola, deve transmitir conhecimentos adequados às essas exigências ou pode quebrar esta corrente, transmitindo conhecimentos emancipatórios, que empoderem o sujeito enquanto cidadão crítico. A atitude docente dependerá da sua consciência social, da sua leitura crítica da realidade na qual se encontra inserido e com a qual pode concordar ou não. A consciência social do docente é que define se seu trabalho é reprodutor das reformas neoliberais.

O Estado iniciou, então, um processo de enfraquecimento material e simbólico desses profissionais conscientes das propostas neoliberais. O enfraquecimento material se deu através da sobrecarga de trabalho, atribuindo ao professor muitas outras funções além da primordial, o ensinar, e das condições cada vez mais precárias de trabalho, do congelamento dos salários, etc. O enfraquecimento simbólico foi através do desprestígio social que a classe sofreu, com constantes ataques da mídia, que faz alusão à carreira docente de maneira romantizada e pouco profissional. Há uma profusão do discurso da má qualidade da educação e do despreparo dos professores, assim como culpabilização dos mesmos por absolutamente tudo que acontece dentro dos muros da escola.

Além desse desprestígio, a precária formação que vem sendo colocada para os novos docentes, de maneira que não se conscientizem da sua posição histórica e política, contribui para a propagação ainda maior dos ideais neoliberais e da formação de gerações que aceitam e submetem às explorações do sistema capitalista. Segundo Bonfim:

O enfraquecimento do trabalhador docente, nas dimensões material e simbólica, tem muitas faces que não podem ser tomadas de forma independente da realidade que as engendram. A formação inicial desqualificada e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho

dos professores do Ensino Médio são processos vivenciados de forma combinada há décadas no Brasil. Diferentemente de outras profissões, para as quais não se cogita permitir a atuação profissional sem formação ou formar em menos tempo, no trabalho docente o imprevisto tem sido frequentemente possível (BONFIM, 2008, p. 96).

Outra estratégia de desarticulação da classe docente e despolitização do trabalho do professor é a permissão de que universitários não formados, ou até mesmo, pessoas formadas em apenas nível médio, atuem na educação, com salários mais baixos, rebaixando ainda mais o trabalho do professor, como um trabalho que qualquer pessoa pode realizar, independente de formação específica para tal. Com a formação em serviço e o déficit de professores para o Ensino Médio, a emergência da contratação de pessoal não-qualificado tornou-se banal.

Bonfim (2008) traz em sua tese de doutorado dados referentes à precarização do trabalho docente, apontando que boa parte da classe atua na área com contrato temporário, dividindo-se entre duas ou mais escolas, atuando no período noturno quando professores do Ensino Médio, sem vinculação sindical, etc. Estes dados apontam o trabalho docente como um trabalho, que embora cercado de pessoas, é realizado solitariamente, sem prestígio, carregando nos ombros a culpa de tudo que acontece na sociedade, além do “futuro da nação”.

As condições de vida e de trabalho dos professores, de modo geral, se degradaram muito nos últimos anos, embora esse processo não seja linear, atingindo a todos os professores de todos os níveis e redes da mesma forma, visto que as situações são bastante diversas e as perdas desiguais. De toda forma, a situação majoritária no ensino brasileiro é de remuneração insuficiente, condições de trabalho inadequadas e desprestígio do trabalho docente (BONFIM, 2008, p. 104).

Ou seja, a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão. Essas políticas vêm conduzindo à intensificação do trabalho docente e, segundo Oliveira (2004), à sua precarização. Os sintomas do sobre trabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político- pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola. Os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na

tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 537).

Quadro 6 – Política de formação e trabalho nas Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - Período de 2004 a 2014

Autor	Título	IES	Ano de Publicação
Suzane da Rocha Vieira	Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia	UFSC	2007
Isabella Fernanda Ferreira	Discurso das Competências: Solidão, Tecnicismo e Semiformação do Profissional Docente	UNESP	2007
Julia Malanchen	As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil	UFSC	2007
Barbara Negrini Lourençon	PEC Formação Universitária: Análise e Discussão dos Novos Modelos Formativos do Estado de São Paulo	UNESP	2007
Lucilene Costa Pisaneschi	O Instituto Superior de Educação no contexto de produção dos ambientes institucionais de formação de professores das séries iniciais: uma abordagem histórica	USP	2008
Ana Catarina Angeloni Hein	Práxis e a Noção de Prática nos Documentos Oficiais sobre a Formação de Professores	UNESP	2010
Flavia de Figueiredo de Lamare	Avanços e contradições nas políticas de formação de professores no Brasil contemporâneo: O caso do PROINFANTIL	FIOCRUZ	2011
Rubisvania Ferreira da Costa	Políticas de Formação do Licenciado em Pedagogia e a Representação Social Sobre o Trabalho do Pedagogo Escolar	PUC-PR	2011
Crislaine Maria Groxko	Políticas Educacionais e Representações de Professores da Educação Básica Sobre o Trabalho Docente	PUCPR	2011
Sineya Magali Gaya	Elementos Constitutivos da e para Educação de Jovens e Adultos na Formação de Professores em Cursos de Pedagogia em Santa Catarina	UFSC	2012
Sandra Stefani Amaral França	Políticas para Formação de Professores: Reflexões sobre o Estágio Supervisionado	UNESP	2012
Adriana da Cunha Werlang	As Políticas Públicas de Formação dos Professores no Brasil a partir da LDB	UNIOESTE	2012

	9394/96 e sua Relação com o Programa para a Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL)		
Maria Consoladora Parisotto Oro	As Políticas Públicas de Formação dos Professores no Brasil a partir da LDB 9394/96 e sua Relação com o Programa para a Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) ¹⁷	UNIOESTE	2012
Fernanda BartolyGonçalves de Lima	A Formação de Professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Um Estudo da Concepção Política	UNB	2012
Cristina Maria Ayroza Freitas	As Políticas Públicas de Formação de Professores e o Programa Proformação	UTP	2012
Leda Petro Ribeiro	Formação Inicial do Professor de Educação de Jovens e Adultos	UFSC	2013

A dissertação *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*, defendida em 2007 na UFSC por Suzane da Rocha Vieira, discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia expedidas em 15 de maio de 2006. Através da articulação com pesquisas que estudaram as mudanças na formação inicial a partir da LDB 9394/96, esta dissertação busca compreender o processo que resultou nas mudanças e qual o perfil de pedagogo que emergiria desta formação. Dialogando com as opiniões emitidas sobre este assunto do Conselho Nacional de Educação (CNE), ANFOPE, CEDES¹⁸, ANPed, FORUMDIR¹⁹ e aquelas expressa no Manifesto de Educadores Brasileiros, a autora constatou que o perfil de educador emergido desta formação é o de um profissional que busca atender às demandas do capitalismo, tendo a docência como prática flexível e adaptável.

Em *Discurso das Competências: Solidão, Tecnicismo e Semiformação do Profissional Docente*, dissertação defendida em 2005 na UNESP por Isabella Fernanda Ferreira, o foco está em delimitar qual foi a influência da Pedagogia das Competências, desenvolvida por Philippe Perrenoud, na formação de professores para a educação básica no Brasil. A análise se deu através do estudo da obra de Perrenoud, dos documentos reguladores da formação docente no Brasil publicados entre 1995 e 2005 e

¹⁷ A dissertação *As Políticas Públicas de Formação dos Professores no Brasil a partir da LDB 9394/96 e sua Relação com o Programa para a Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL)* no BDTD como sendo tanto de Adriana Werlang quanto de Maria Consoladora Parisotto Oro.

¹⁸ CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

¹⁹ FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdade

também de pesquisas que trataram do mesmo tema e temas afins. Após um primeiro momento, o trabalho dividiu-se em analisar os slogans ideológicos educacionais brasileiros e a apropriação das políticas de formação inicial sobre a Pedagogia das Competências. A autora concluiu que há diversas contradições nestes dois processos e que a Pedagogia das Competências tem contribuído para a semiformação docente no Brasil, ou seja, uma formação efêmera e incompleta.

A dissertação *As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil*, defendida em 2007, na UFSC, por Julia Malanchen, analisou as políticas de formação inicial de professores para a educação básica no Brasil entre 1995 e 2006, focando nas mudanças do processo formativo e no papel do EAD nestas mudanças. A autora tentou compreender como as políticas de formação docente à distância foram executadas e como elas se vinculam com as orientações dos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, para países periféricos como o Brasil. O estudo constatou que o EAD oferta, de maneira rápida e barata, uma formação que atende aos anseios da classe dominante para um grande número de professores. Além disso, o comércio das TICs aumenta, pois as mesmas são necessárias para a Educação à Distância.

O estudo *PEC Formação Universitária: Análise e Discussão dos Novos Modelos Formativos do Estado de São Paulo*, defendido em 2007 na UNESP por Barbara Negrini Lourençon, procurou compreender as políticas de formação de professores através da análise do Programa PEC Formação Universitária, pioneiro no estado de São Paulo e usado como modelo para outros programas similares. O programa em questão atingiu um grande contingente de professores. A autora concluiu, através da análise de vários aspectos do programa supracitado, que ele modificou a prática docente daqueles que nele ingressaram, mas não é possível mensurar o quanto. O Programa PEC Formação Universitária foi uma alternativa de baixo custo e grande abrangência de professores em exercício sem formação básica.

A dissertação *O Instituto Superior de Educação no contexto de produção dos ambientes institucionais de formação de professores das séries iniciais: uma abordagem histórica*, defendida em 2008 na USP por Lucilene Costa Pisaneschi, buscou fazer um apanhado histórico para resgatar a constituição dos ambientes institucionais para formação do professor das séries iniciais, iniciando nas Escolas

Normais e indo até o nascimento dos Institutos Superiores de Educação, em 1996. O intuito deste resgate é mostrar o perfil assumido pelas políticas públicas para legitimação de locais adequados para a formação docente, assim como denunciar as rupturas e a não-continuidade quando se trata da formação dos quadros do Magistério.

A pesquisa *Práxis e a Noção de Prática nos Documentos Oficiais sobre a Formação de Professores*, defendida em 2010 na UNESP por Ana Catarina Angeloni Hein, teve como foco o conceito de prática presente nos documentos oficiais para formação de professores de 1996 a 2006, partindo da LDB 9.394/96 e indo até a reestruturação das licenciaturas. A autora ressalta que o conceito de prática aparece muitas vezes como desfecho de outras atividades do curso, e sempre se mostra de forma generalizada e fragmentada.

Avanços e contradições nas políticas de formação de professores no Brasil contemporâneo: O caso do PROINFANTIL, dissertação defendida em 2011 na Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) por Flavia de Figueiredo de Lamare, analisa as políticas atuais de formação de professores para a Educação Infantil no Programa de Formação Inicial dos Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL). Segundo a autora, a concepção hegemônica está presente neste programa, seja na forma – Educação à Distância – quanto no seu conteúdo – valorização da prática e dos conhecimentos cotidianos. Lamare conclui que a formação de professores está diretamente ligada com um projeto societário neoliberal, que tem a educação como via de reprodução do capital.

A dissertação *Políticas de Formação do Licenciado em Pedagogia e a Representação Social Sobre o Trabalho do Pedagogo Escolar* de Rubisvania Ferreira da Costa, também não estava disponível para acesso.

A pesquisa *Políticas Educacionais e Representações de Professores da Educação Básica Sobre o Trabalho Docente*, defendida na PUCPR por Crislaine Maria Groxko em 2011, teve como objetivo delinear qual a representação dos professores em relação à profissão de professor e às expectativas que estes tinham sobre ela, correlacionando tudo isto às atuais políticas de formação docente. A abordagem se deu através da entrevista de vinte professores em seu local de trabalho, feita em duas etapas. O resultado foi a presença do discurso vocacional nestes docentes, que tinham uma visão romântica sobre a profissão. Além disso, os entrevistados afirmaram estarem

descontentes com a formação obtida em nível superior, atribuindo mais valor aos cursos de magistério.

Em *Elementos Constitutivos da e para Educação de Jovens e Adultos na Formação de Professores em Cursos de Pedagogia em Santa Catarina*, trabalho defendido por Sidneya Magaly Gaya na UFSC em 2012, o foco é a configuração da modalidade de EJA – Educação de Jovens e Adultos – nos cursos de Pedagogia ofertados presencialmente por instituições públicas ou do sistema ACADE de ensino superior. A análise é feita de maneira bibliográfica e documental para concluir que a modalidade EJA vem sendo negligenciada nos currículos de formação docente. Há uma desigualdade na proporção dos discursos pedagógicos em relação ao EJA e outras modalidades.

A dissertação *Políticas para Formação de Professores: Reflexões sobre o Estágio Supervisionado*, defendida em 2012 na UNESP por Sandra Stéfani Amaral França, procura delimitar as relações entre as políticas de formação docente e o estágio supervisionado, já que este, teoricamente, seria uma atividade de união entre teoria e prática. A pesquisadora analisou as pesquisas relacionadas ao tema proposto, além de estudar os documentos da LDB 9.394/96 e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Tecnologia e Ciências de Presidente Prudente – SP a partir da reestruturação determinada pela Resolução nº. 01 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia no Brasil. Este trabalho finaliza com a proposição de que o estágio supervisionado é um momento de ação reflexiva, tanto para o aluno, docente em formação, quanto para o professor supervisor, sendo ponto de partida para outras ponderações.

As Políticas Públicas de Formação dos Professores no Brasil a partir da LDB 9394/96 e sua Relação com o Programa para a Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL), dissertação defendida em 2012 na UNIOESTE por Adriana da Cunha Werlang, procura mostrar a relação entre as reformas educacionais para a formação de professores após a LDB 9394/96 e as proposições de um programa internacional mantido por Organismos Multilaterais, como a UNESCO e o Banco Mundial. Este programa é o PREAL (Programa para a Reforma Educacional para a América Latina e o Caribe), o qual foi criado em 1996 e pauta a melhora da qualidade

da educação nos chamados países periféricos. A pesquisadora buscou, através de análise documental e pesquisa bibliográfica, apontar os desdobramentos desse programa para as políticas de formação inicial docente brasileiras. A conclusão chegada foi a de que o PREAL influenciou muitos aspectos da legislação brasileira, incluindo no que tange a avaliação individual, detrimento do conhecimento, valorização da prática, e tudo isto como forma de adequação ao desenvolvimento econômico mundial.

A dissertação da pesquisadora Maria Consoladora Parisotto Oro consta no banco de dados BDTD com idêntico nome, data de defesa e resumo da dissertação *As Políticas Públicas de Formação dos Professores no Brasil a partir da LDB 9394/96 e sua Relação com o Programa para a Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL)*, dissertação defendida em 2012 na UNIOESTE por Adriana da Cunha Werlang. No entanto, não é possível acessá-la e, por este motivo, a mesma não será analisada, pois julgamos tratar-se de um equívoco eletrônico.

O trabalho *A Formação de Professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Um Estudo da Concepção Política*, defendido em 2013 na UNB por Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima, analisa as proposições políticas para formação de professores dentro dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo como ponto principal a obrigatoriedade destas instituições de oferecer 20% (vinte por cento) das vagas para cursos de formação docente. Através da ponderação entre as políticas de formação docente oriundas da década de 1990 e o nascimento dos cursos do magistério nesse espaço um tanto quanto peculiar, a autora concluiu que este ambiente somente contribuiu para a formação do professor pretendido pelo Estado: reproduzidor dos interesses do capitalismo e mantenedor da ordem social vigente, sem questioná-la ou modificá-la.

As Políticas Públicas de Formação de Professores e o Programa Proformação, trabalho defendido em 2012 na UTP por Cristina Maria Ayroza Freitas, visa delinear quais são as contribuições das políticas de formação de professores presentes no Proformação, programa de formação docente na modalidade EAD, que buscou capacitar professores em exercício. A pesquisa deu-se de maneira documental e bibliográfica e constatou que, embora o programa em questão tenha sido eficiente para habilitar, enquanto formação inicial, as pessoas que já exerciam a função docente, ele

foi insuficiente, pois ainda muitas pessoas continuam atuando na área em questão sem a formação adequada.

A dissertação *Formação Inicial do Professor de Educação de Jovens e Adultos*, defendida em 2013 na UFSC por Leda Petro Ribeiro, teve como objetivo a análise da política para formação de professores para EJA entre 2000 e 2010. A pesquisa abordou três diferentes frentes: análise dos documentos oficiais, pesquisa bibliográfica sobre o tema e, relacionada com as anteriores, leitura de documentos publicados nos livros oriundos dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de EJA, para melhor esclarecimento da opinião de especialistas sobre o tema. O estudo percebeu que as especificidades de docência para a EJA surgiam mais centrais na formação continuada do que na formação inicial e que esta modalidade de ensino, por tratar daqueles que não obtiveram, por diversas razões, sucesso escolar anteriormente, é considerada solução de um problema social, mas sob a responsabilidade da Educação.

Política de Formação Inicial e Identidade Docente

Nesta categoria estão enquadrados dois trabalhos. Eles abordam as políticas de formação inicial, mas tem como enfoque principal relacioná-las com as questões da identidade docente, do sentimento de pertencimento e representatividade do magistério.

Tratar da identidade docente é sempre um desafio, pois ela é definida por diversas variáveis que lhe concedem um caráter de heterogeneidade. De acordo com Garcia; Hypólito; Vieira (2005), o único traço comum a todos os docentes é o ato de ensinar. Embora este seja uma variável comum dentre tantas outras divergentes, ainda assim o ensino pode ser a raiz de heterogeneidades. A docência é exercida, em sua maioria, por mulheres, que a exercem, seja na Educação Infantil, nas séries iniciais, nas disciplinas específicas dos anos finais, no Ensino Médio, como, também, em escolas públicas, privadas, de nível superior, religiosas, etc. Além das diferentes e complexas modalidades de ensino, contribuem para a definição da identidade docente os aspectos do *background* pessoal, como classe social, raça, sexo, formação, etc. Garcia, Hypólito; e Vieira colocam que:

As condições de trabalho e os interesses desses sujeitos, conforme sua posição profissional e institucional, são profundamente diferentes. Também a

formação e qualificação em termos profissionais, conforme o lugar em que a docente atua e o que ensina, são profundamente distintas (a educadora de crianças com menos de 6 anos, a professora primária, a pedagoga ou a licenciada em uma área de conhecimento específica têm a formação profissional bastante diversas em termos dos conhecimentos e habilidades específicas necessários à docência)(GARCIA, HYPÓLITO; VIEIRA 2005, p. 47).

Os profissionais docentes são frequentemente inundados por discursos que colocam como eles devem agir, se sentir, como as escolas devem atuar frente aos desafios do mundo contemporâneo. A profissionalidade docente é frequentemente questionada, colocada em xeque, considerada “menos” profissional que outras ocupações.

Tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado. É considerar também os efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial. Esse discurso fala da gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os vêem e através dos quais eles se vêem, produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que constituem, a experiência que podem ter de si próprios (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

Os governos, ao definirem a identidade docente dentro dos seus sistemas educacionais, definem como esta categoria deve agir, o que deve esperar, como é vista pela sociedade, etc. Não é incomum que a categoria docente tenha sua identidade profissional veiculada a um discurso de rebaixamento profissional ligado à *romantização* da profissão. Através desse discurso, duas ideias são vinculadas e fortemente propagadas, contribuindo para a deterioração da identidade docente. Primeiramente, a ideia propalada de que qualquer um pode virar professor, que é uma profissão inferior, na qual só ingressam os “sobrantes”, aqueles que não puderam, seja por condições intelectuais ou materiais, ingressar em outras profissões. Por outro lado, há a *romantização* da profissão, o que destitui, em partes, seu caráter profissional. A *romantização* docente está fortemente ligada à feminização docente, é um discurso que relaciona o ensino ao amor, em que é necessária muita doação, mesmo com a ciência do parco retorno, etc.

Estes discursos criam demandas por uma determinada identidade docente, povoando o imaginário popular acerca da Educação. Esse professor, criado por esses

discursos, é o grande vilão do fracasso educacional do país. Dele tudo é cobrado: atualizações na formação continuada, rendimento dos alunos através das avaliações institucionais, habilidades para com os alunos além da sala de aula, entre outros aspectos que surgem no cotidiano escolar.

Ao lado da construção da menoridade política do professor, encontramos a segunda estratégia, uma outra forma de desqualificação, a relativa ao seu que fazer profissional. Nesse aspecto o professor vem sendo atingido por todos os flancos: está na profissão porque não foi aceito em carreiras de maior prestígio; é incapaz para outras funções e a docência foi o que lhe restou; acomodou-se na carreira porque não há incentivos para desempenhos diferentes; não se preocupa com a qualidade do que faz porque seu salário é irrisório. Essas e muitas outras imagens denegatórias justificam uma ação dura sobre os docentes e oferecem o mote para a mobilização de pais e comunidade na tarefa de “incentivar” o professor a dedicar-se à escola e à docência (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 537).

No entanto, é preciso pensar que as identidades docentes não são apenas aquilo a que são reduzidas nos discursos oficiais. Conforme citado neste trabalho, elas envolvem muitos outros fatores, como seus interesses e identidades ligados ao gênero, raça e classe social. Esses interesses, aos vincularem-se ao profissionalismo destes agentes, constroem identidades que se solidificarão na prática e na reflexão daquilo que é comum a todos os professores: o ensino.

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48).

Quadro 7 – Política de Formação Inicial e Identidade Docente nas Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Período de 2004 a 2014

Autor	Título	IES	Ano de Publicação
Silvane Fontanella	A Formação Docente nos Documentos da ANFOPE, nas DCNS e na Pedagogia	UPF	2011
Letícia Piedade de Medeiros	Licenciatura em Pedagogia na Modalidade de Educação à Distância: A Especificidade da Formação do Pedagogo após as Diretrizes Curriculares Nacionais	Universidade Estácio de Sá – RJ	2012

O trabalho intitulado *A Formação Docente nos Documentos da ANFOPE, nas DCNS e na Pedagogia*, defendido por Silvane Fontanella na UPF em 2011, buscou compreender qual era a identidade do pedagogo após as Diretrizes Curriculares Nacionais. Para isto, analisou os documentos dos encontros da ANFOPE, destacando as concepções de formação docente, curso de pedagogia e Base Comum Nacional. A autora tenta fazer uma ponte entre formação inicial e continuada, analisando-as a partir das políticas que as legitimam e conclui que a formação inicial como está dada é insuficiente e, por isso, o docente precisa buscar em outras fontes os complementos de sua formação.

A dissertação *Licenciatura em Pedagogia na Modalidade de Educação à Distância: A Especificidade da Formação do Pedagogo após as Diretrizes Curriculares Nacionais*, defendida em 2012 na Universidade Estácio de Sá por Letícia Piedade Medeiros, delimitou como objetivo principal a análise da Licenciatura em Pedagogia, do Consórcio CEDERJ, Pólo Prof. Darcy Ribeiro, enquanto instância de formação, assim como buscou especificar qual a formação do pedagogo que o curso em si buscava formar, especialmente após as DCNs. A pesquisadora concluiu que, embora a lei preveja mais de uma formação para o aluno da Licenciatura em Pedagogia, como gestor, na prática os currículos focam na formação do professor, e de maneira bastante pragmática.

Quadro 8 – Dissertações de Mestrado em Educação sobre a Política de Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil no Período de 2004-2014

Autor	Título	IES	Tema	Objetivos da Pesquisa	Categoria	Ano de Publicação
Nilva Boneti	A Especificidade da Educação Infantil no Âmbito dos Documentos Oficiais após a LDB 9394/1996	UFSC	Diretrizes Curriculares para as especificidades da Educação Infantil na formação inicial docente	Verificar se a especificidade da Educação Infantil é reconhecida e como é tratada no âmbito dos documentos que abordam a formação inicial de professores para a educação básica elaborados após a LDB 9394/96.	Currículo	2004
Suzane da Rocha Vieira	Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia	UFSC	Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia	Discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia # Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006b) # expedidas em 15 de maio de 2006.	Política de Formação e Trabalho	2007
Isabella Fernanda Ferreira	Discurso das Competências: Solidão, Tecnicismo e Semiformação do Profissional Docente	UNESP	A precarização da formação docente e a Pedagogia das Competências de Philippe Perrenoud	Investigar a teoria da Pedagogia das Competências formulada, especialmente, por Philippe Perrenoud, e sua influência na formação de professores da educação básica no Brasil.	Política de Formação e Trabalho	2007
Julia Malanchen	As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil	UFSC	As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil	Discutir as políticas da formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil de 1995 a 2006, centrando-se na análise das mudanças do processo formativo e no lugar da EAD no conjunto dessas políticas	Política de Formação e Trabalho	2007
Barbara Negrini Lourençon	PEC Formação Universitária: Análise e Discussão dos Novos Modelos Formativos do Estado de São Paulo	UNESP	Análise e Discussão dos Novos Modelos Formativos do Estado de São Paulo	Compreender os caminhos da política destinada à formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental em nível superior.	Política de Formação e Trabalho	2007

Lucilene Pisaneschi Costa	O Instituto Superior de Educação no contexto de produção dos ambientes institucionais de formação de professores das séries iniciais: uma abordagem histórica	USP	A constituição dos espaços de formação inicial docente	Analisar o processo histórico da constituição dos ambientes institucionais voltados para a formação do professor e a consolidação dos Institutos Federais neste processo	Política de Formação e Trabalho	2008
André Bochetti	Por um Professor Mínimo: “A Produção à Distância” do Sujeito Docente	USP	O programa de formação de professores à distância Proformação	Analisar o Proformação – programa de formação de professores à distância – enquanto caminho de formação inicial.	Educação à Distância	2009
Francisnaine Priscila Martins Oliveira	Formação Inicial de Professores em Cursos de Pedagogia à Distância: Indicadores do Modelo Formativo da UAB/UFSCar	UNESP	Formação inicial em cursos de pedagogia à distância	Investigar o modelo de formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em nível superior à distância que vem sendo construído no curso de Pedagogia da UFSCar e da UAB.	Educação à Distância	2010
Ana Catarina Angeloni Hein	Práxis e a Noção de Prática nos Documentos Oficiais sobre a Formação de Professores	UNESP	A noção da prática docente nos documentos oficiais	Compreender o conceito de prática nas suas diversas abordagens nos documentos oficiais de 1996 a 2006.	Política de Formação e Trabalho	2010
Flavia de Figueiredo de Lamare	Avanços e contradições nas políticas de formação de professores no Brasil contemporâneo: O caso do PROINFANTIL	FIOCRUZ	Políticas de formação docente para a Educação Infantil	Analisar as políticas atuais de formação de professores para a Educação Infantil a partir do PROINFANTIL	Política de Formação e Trabalho	2011
Wildiana Katia Monteiro Jovino	Trabalho, Educação e a Atual Política de Formação Docente no Brasil: Uma Análise à Luz da Crítica Marxista	UECE	Relação ontológica entre trabalho, educação e a atual política de formação docente para a educação básica	Investigar o papel que a educação exerce na esfera da reprodução social; Buscar a gênese das representações acerca da formação docente e preconizada pelas políticas neoliberais atreladas às exigências do capital.	Educação à distância	2011

Eva Rosane Magalhães de Melo	Educação à Distância (EAD) via Internet na Formação de Professores	UNISUL	Educação à distância como política de formação de professores.	Investigar qual concepção de professor fundamenta a formação no Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância (Pead) oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS via internet?	Educação à distância	2011
Cleber Nauber dos Santos	Políticas de Educação à Distância para Ensino Superior: O Foco no Aluno da UAB/UFAL	UFAL	Políticas de formação à distância na Universidade Federal de Alagoas – UFAL.	Identificar o perfil e as demandas de formação do aluno do programa de educação à distância da UFAL.	Educação à distância	2011
Otaviani Luciano Souza	Educação à Distância como Política Pública Para a Formação de Professores da Educação Básica	UCPEL	Educação à distância enquanto política de formação	Pesquisar a utilização da educação à distância nas políticas públicas para formação inicial de professores da educação básica.	Educação à distância	2011
Jaira Coelho Moraes	A Formação de Professores no Curso de Pedagogia, Licenciatura da FAGED/UFRGS: Um Estudo a partir das Diretrizes Curriculares de 2006	UFRGS	Formação de professores no curso de pedagogia da UFRGS	Analisar criticamente o processo de formação de professores que se realiza atualmente nos cursos de Graduação em Pedagogia Licenciatura, a partir das modificações que as novas diretrizes curriculares de 2006 instituíram no currículo	Currículo	2011

Rubisvania da Ferreira da Costa	Políticas de Formação do Licenciado em Pedagogia e a Representação Social Sobre o Trabalho do Pedagogo Escolar	PUC-PR	Políticas de Formação do licenciado em Pedagogia e a Representação Social sobre o Trabalho do Pedagogo Escolar	Estudar a representação da expectativa profissional de professores sobre ser pedagogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e relatar a representação de professores e pedagogos sobre o dia a dia de um pedagogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de um município no sudoeste do Estado do Paraná	Política de Formação e Trabalho	2011
Fabiana de Moura Maia Rodrigues	A Reestruturação dos Cursos de Pedagogia e Normal na Ditadura Militar (1964-1985): O Caso da Faculdade Nacional de Filosofia e do Instituto de Educação do Estado da Guanabara	UFRRJ	A reestruturação dos cursos de Pedagogia e Normal durante a Ditadura Militar (1964-1985)	Privilegiar estudos referentes às reformas educacionais e suas consequências nos referidos cursos	Currículo	2011
Silvane Fontanella	A Formação Docente nos Documentos da ANFOPE, nas DCNS e na Pedagogia	UPF	Formação Docente	Buscar a identidade do pedagogo após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia	Política de Formação Inicial e Identidade Docente	2011
Crislaine Maria Groxko	Políticas Educacionais e Representações de Professores da Educação Básica Sobre o Trabalho Docente	PUCPR	Políticas Educacionais e Representações de Professores da Educação Básica sobre o Trabalho Docente	Analisar a relação entre as políticas de formação de professores e as representações de professores do ensino fundamental, anos/séries iniciais, sobre o trabalho docente de um município da região metropolitana de Curitiba-PR	Política de Formação e Trabalho	2011

Aldrei Jesus Galhardo Batista	As Disciplinas de História da Educação na UAB/UFSCar: Possibilidades para a Graduação em Pedagogia e para a Formação de Professores	UFSCar	Influência da disciplina de História da Educação na formação do professor a partir de mudanças no currículo	Compreender o papel das disciplinas de História da Educação do curso de Pedagogia à distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos, em suas quatro primeiras ofertas, para a formação de pedagogos.	Currículo	2012
Sineya Magali Gaya	Elementos Constitutivos da e para Educação de Jovens e Adultos na Formação de Professores em Cursos de Pedagogia em Santa Catarina	UFSC	Formação de Professores para o EJA	Compreender as diretrizes que atendem às particularidades do EJA na formação inicial de professores em Santa Catarina	Política de Formação e Trabalho	2012
Sandra Stefani Amaral França	Políticas para Formação de Professores: Reflexões sobre o Estágio Supervisionado	UNESP	O contexto histórico e político do estágio curricular	Compreender as relações que se estabelecem entre as políticas públicas de formação de professores e o estágio supervisionado enquanto uma atividade que prevê a associação entre teoria e prática e que possibilitaria a emancipação do futuro educador	Política de Formação e Trabalho	2012
Adriana da Cunha Werlang	As Políticas Públicas de Formação dos Professores no Brasil a partir da LDB 9394/96 e sua Relação com o Programa para a Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL)	UNIOESTE	Políticas públicas de formação docente a partir da LDB/96 e o PREAL (Programa para reforma educacional na América Latina e Caribe)	Relacionar as reformas educacionais para a formação de professores após a LDB 9394/96 e as proposições de um Programa Internacional mantido por organismos multilaterais.	Política de Formação e Trabalho	2012
Maria Consoladora Parisotto Oro	As Políticas Públicas de Formação dos Professores no Brasil a partir da LDB 9394/96 e sua Relação com o Programa para a Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL)	UNIOESTE	Políticas públicas de formação docente a partir da LDB/96 e o PREAL (Programa para reforma educacional na América Latina e Caribe)	Relacionar as reformas educacionais para a formação de professores após a LDB 9394/96 e as proposições de um Programa Internacional mantido por organismos multilaterais	Política de Formação e Trabalho	2012

Letícia Piedade de Medeiros	Licenciatura em Pedagogia na Modalidade de Educação à Distância: A Especificidade da Formação do Pedagogo após as Diretrizes Curriculares Nacionais	Universidade Estácio de Sá - RJ	Formação do pedagogo na licenciatura em pedagogia via EAD após as Diretrizes Curriculares Nacionais	Analisar em que medida o curso de Licenciatura em Pedagogia, na Modalidade de Educação a Distância do Consórcio CEDERJ, Polo Prof. Darcy Ribeiro, focaliza a especificidade da formação do pedagogo em seu delineamento após as DCN, especialmente a articulação entre docência e gestão educacional	Política de Formação Inicial e Identidade Docente	2012
Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima	A Formação de Professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Um Estudo da Concepção Política	UNB	A formação de professores nos Institutos Federais de Educação a partir da perspectiva política	Analisar, no contexto das políticas públicas de formação docente, os Institutos Federais como uma instituição que se destina à formação de professores	Política de Formação e Trabalho	2012
Cristina Maria Ayroza Freitas	As Políticas Públicas de Formação de Professores e o Programa Proformação	UTP	Políticas Públicas de Formação de Professores e o Programa Proformação	Identificar quais são as contribuições das políticas de formação de professores presentes no Proformação	Política de Formação e Trabalho	2012
Maria Leda da Costa Silveira	Perspectivas de formação no curso de licenciatura em química do IFSC	UFSC	Concepção curricular do curso de Licenciatura em Química do IFSC	Identificar a perspectiva curricular de formação do curso de Licenciatura em Química.	Currículo	2013
Leda Petro Ribeiro	Formação Inicial do Professor de Educação de Jovens e Adultos	UFSC	Formação de Professores para EJA	Analisar a política de formação inicial do professor da Educação de Jovens e Adultos	Política de Formação e Trabalho	2013
Letícia Mara de Meira	Interseções, conexões e oposições: Currículo e cursos de pedagogia nas dissertações produzidas no PPGE da UFPR (1977-1997)	UFPR	Currículo do curso de Pedagogia	Discutir o currículo e o curso de Pedagogia representados nas dissertações produzidas pela UFPR entre 1977 e 1997	Currículo	2014
Aline de Souza Mandelli	Fábrica de Professores em Nível Superior	UFSC	Formação Inicial de Professores	Discutir as políticas públicas de formação de professores na educação à distância	Educação à Distância	2014

Bruna Carvalho	Educação a Distância: Limites e Possibilidades na Formação de Professores	UNESP	Ensino a Distância como principal via de formação de professores	Compreender a atual política de formação de professores	Educação à Distância	2014
-------------------	---	-------	---	--	-------------------------	------

Fonte: IBCIT, <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Elaborado pela autora de dezembro/2015 a fevereiro/2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na década de 1990, a escola brasileira pública foi alvo de muitas críticas, sendo qualificada como ineficiente, como incompetente e de péssima qualidade. O principal culpado de todas essas críticas foi o professor, foi sobre os ombros dele que recaiu a culpa por todo o fracasso do sistema educacional brasileiro. Logo, se o problema estava no mesmo, ele deveria ser “reformado”, melhorado. A formação docente passou a ser foco de muitas especulações e mudanças, e não somente por parte do Estado, mas de outros setores da sociedade civil, também.

O trabalho aqui desenvolvido pretendeu levantar o número de pesquisas realizadas em PPGs²⁰ da área da Educação acerca da formação inicial, realizando um estudo do tipo Estado da Arte. Para que ele pudesse ser desenvolvido, foi realizado um estudo investigativo nos bancos de dados da CAPED e do BDTD para que as teses de doutorado e dissertações de mestrado fossem peneiradas, de maneira que se enquadrassem no recorte proposto pela pesquisa. Para delimitar este recorte, buscadores foram delimitados e chegou-se a um número final de dados. O número inicial de 2.558 dissertações acabou reduzido a 32 dissertações que abordaram as políticas de formação inicial de professores para a educação básica analisadas dentro deste estudo. Embora este número (32 dissertações) seja bastante expressivo, ele poderia ser maior diante das possibilidades de discussão dentro do tema principal desta pesquisa. Durante a análise dos dados, quatro temas mostraram-se proeminentes dentro dessas pesquisas realizadas entre 2004 e 2014: a relação entre a formação inicial e o trabalho docente; as políticas de currículo da formação inicial; a educação à distância como principal via de formação docente; e as questões ligadas à identidade docente dentro da formação inicial. O tema mais discutido foi o trabalho docente dentro da formação inicial, analisado em dezesseis dissertações, configurando 50% do total de pesquisas consideradas dentro deste estudo.

Dentro da temática do trabalho docente, que embora já seja um desdobramento do tema principal, outros temas mais específicos surgiram. As especificidades do trabalho docente enquanto prática tarefaira e pouco reflexiva foram discutidas em algumas dissertações, que procuraram compreender as implicações das atuais políticas de formação docente com o ofício do professor dentro do ambiente escolar. Outros pontos da relação entre formação inicial e o trabalho docente foram

²⁰ PPG - Programa de Pós-Graduação.

destacados dentro das dezesseis dissertações classificadas na categoria *Política de Formação e Trabalho*, mas o ponto chave dessa categoria foram as implicações da formação inicial na prática do professor atuante. As dissertações produzidas sobre esta temática foram a fundo em relação ao trabalho docente previsto dentro da legislação, embora seja impossível dizer que elas o tenham esgotado, que não haja mais o que ser dito dentro deste viés. A importância deste assunto o respalda de uma infinidade de leituras e reflexões que poderão ser feitas em pesquisas futuras, buscando sempre desvelar os objetivos reais do trabalho docente que tem sido proposto pelo Estado, através das políticas públicas de formação inicial.

A categoria *Política de Formação Inicial e Identidade Docente* enquadrou apenas duas dissertações, que buscaram compreender o perfil do professor que surgia dos cursos de formação inicial após a promulgação das DCNs. Embora cada uma das pesquisas busque compreender a relação entre formação inicial e identidade docente em *lôcus* diferentes, ambas apontam para a questão do pertencimento à classe docente após a formação inicial. Segundo essas dissertações, a formação inicial é insuficiente para o fortalecimento da identidade docente enquanto pertencimento a uma classe.

A categoria *Currículo* foi composta por seis dissertações que abordaram as mudanças e implicações dos currículos nos cursos de formação inicial docente. Dentro das seis dissertações, diferentes currículos foram abordados, mas todas elas tinham dois pontos em comum: todas tratavam do currículo de formação inicial docente, mesmo que de diferentes épocas e licenciaturas; e todas buscavam compreender qual o verdadeiro objetivo do currículo, ou seja, que profissional aquele currículo almejava formar. Ao tentar determinar o profissional formado a partir das implicações de um currículo específico, essas dissertações tentaram desvelar as forças políticas por trás das escolhas curriculares, que implicariam na formação e prática profissional posterior docente. Este tema, currículo, é bastante amplo e plural e surpreendeu ao ser tratado em apenas seis dissertações em um período de dez anos. É um tema contundente que deve ser melhor esmiuçado para que as reflexões sobre a sua importância e influência se aprofundem ainda mais.

A categoria *Educação à Distância* foi composta por oito dissertações. A educação à distância tem ocupado um local de destaque dentro dos círculos que discutem a formação docente no Brasil, como a ANFOPE, a ANPED, e outras entidades

acadêmicas e científicas. Diante da temática, talvez a mais central dentro das políticas públicas de formação docente atuais, o número de oito dissertações é pouco expressivo. As oito dissertações abordaram, de maneira geral, a precariedade da formação docente através do EaD. Sete, das oito dissertações, apontam a educação à distância como uma via de formação de professores pragmática, imediatista, efêmera, aligeirada e precária. Essas pesquisas expõem, também, o consumo de TICs que a educação à distância demanda, impulsionando um mercado que pode ter interesses na ampliação desta modalidade de ensino no Brasil. Embora a educação à distância tenha sido abordada, presumia-se que esta temática surgiria em mais de oito dissertações e que a questão do consumo das TICs seria mais aprofundada. É um tema contundente que renderia reflexões interessantes sobre a influência de determinadas demandas de mercado na educação pública do país.

Conforme já explanado anteriormente, este trabalho pretendeu levantar o número de pesquisas realizadas em PPGs²¹ da área da Educação acerca da formação inicial, realizando um estudo do tipo Estado da Arte. A proposta inicial do trabalho era levantar não só o número de dissertações de mestrado, mas também o número de teses de doutorado que se enquadravam no recorte temático proposto. No entanto, por falta de tempo hábil diante do montante de dados encontrados no levantamento inicial, optou-se por analisar somente as dissertações de mestrado. Em outro momento ou pesquisa, as teses poderão ser analisadas para que um Estado da Arte nesta perspectiva torne-se ainda mais completo. No levantamento inicial, em dados gerais, cerca de 50% das pesquisas encontradas através dos buscadores propostos esbarraram em teses e dissertações que tratavam das políticas públicas para formação continuada docente. Este estudo sugere que um Estado da Arte sobre a formação continuada seja realizado, pois há muito material para ser discutido e analisado.

²¹ PPG - Programa de Pós-Graduação.

REFERÊNCIAS

Artigos, Dissertações, Livros e Teses

ANDRÉ, M.; BRZEZINSKI, I.; CARVALHO, Janete M.; SIMÕES, Regina H. S. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, dez. 99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068>. Acesso em: 24 out. 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documentos finais dos VIII e IX Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação**, 1998; 2000; 2002; 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 abr. 2002. Disponível em: . Acesso em: 18 jul. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 09 abr. 2002a. Disponível em: . Acesso em: 18 jul. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002b. Disponível em: . Acesso em: 18 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Programa de Formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio. Pró-Licenciatura. propostas conceituais e metodológicas. 10/08/05. (2005b) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Censo da Educação Superior 2014 – Notas Estatísticas. 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: 08 nov. 2016.

BONFIM, M. I. do R. M. **Trabalho Docente, Classe e Ideologia: O Ensino Médio e a modernização conservadora do Brasil**. 2008. 195 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental.** Tese de doutorado – UFSC. Florianópolis, 2002. Material em pdf.

DIAS, Rosanne. **Política curricular de formação de professores – um campo de disputas.** *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, agosto 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10988>. Acesso em: 29 out. 2016.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p; 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 22 out. 2015.

EVANGELISTA, O. ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XVI, UNICAMP, 2012. **Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas, Formação Docente e Impactos na Escola.** Campinas:Junqueira&Marin Editores, 2012.

FACCI, Marilda G. Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Norma S. de Almeida. **As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”.** *Educação & Sociedade*, Campinas, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** *Educação& Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-67. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 12 de outubro de 2016.

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

_____. **Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização.** *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 12 de outubro de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 9 ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

_____. (1997) **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF: UNESCO, set. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETTI, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazi de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: UNESCO, set. 2011.

GARCIA, M. M. A.; HYPÓLITO; A. M.; VIEIRA, J. S. As Identidades Docentes como Fabricação da Docência. **Educação& Sociedade**, São Paulo, jan./abr. 2005. nº 1. p. 45-56.

HYPÓLITO, A. M. Currículo e Projeto Político Pedagógico: implicações na gestão e no trabalho docente. **Cadernos de Educação**, Brasília, jan./jun. 2014. nº 26. P. 11 – 26.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 5ª reimp. da 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KUENZER, Acácia Z. As Políticas de Formação: A constituição da identidade do *professor sobrando*. **Educação& Sociedade**, Campinas, dez. 1999. nº 68. p. 163-183.

LEONEL, Vilson. **Teorias do conhecimento e quadros teóricos de referência em teses de doutorado sobre educação à distância no Brasil**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva**. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2005.

MARX, K. **O Capital**. Livro I –Capítulo VI (inédito): resultados do processo de produção imediato. A produção capitalista como produção de mais valia. Publicações Escorpião. Porto, 1975.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Cartas filosóficas e Manifesto Comunista de 1848**. São Paulo: Moraes, 1987.

MELO, E. R. M. **Educação à Distância via Internet na Formação de Professores**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão. 2011.

MENDES,

SAVIANI, Dermeval. **História da Formação Docente no Brasil: Três momentos decisivos**. Educação, Santa Maria, vol. 30, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 29 de out. 2015.

SILVA, A. F. da. **Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil: projetos em disputa**. 2004. 392 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Um fantasma ronda o professor: a mística da competência.** In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-41, set./dez. 2007.

SOARES, K.C.D. **Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 29., 2006, Caxambu. Anais... Caxambu, 2006. Disponível em: Acesso em: 28 de setembro de 2008.

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, A. G. V. **História da Formação de Professores no Brasil: o primado das influências externas.** In: VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 10, 2008, Curitiba, PR. Anais (on-line). Curitiba: EDUCERE, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf. Acesso em outubro de 2015.

TONET, Ivo. **Educação e ontologia marxiana.** Revista HISTEDBR on-line, Campinas, número especial, p. 135-145, abr. 2011

Dissertações fonte de dados da pesquisa

Currículo

BATISTA, A. J. G. **As disciplinas de História da Educação na UAB/UFSCar: Possibilidades para a graduação em Pedagogia e para a formação de professores.** 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012.

BONETI, N. **A Especificidade da Educação Infantil no Âmbito dos Documentos Oficiais após a LDB 9394/1996.** 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004.

MEIRA, L. M. **Interseções, Conexões e Oposições: Currículo e cursos de Pedagogia nas dissertações produzidas no PPGE da UFPR (1977-1997).** 2014. 191 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2014.

MORAES, J. C. **A Formação de Professores no Curso de Pedagogia, Licenciatura da FAGED/UFRGS: Um estudo a partir das Diretrizes Curriculares de 2006.** 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.

RODRIGUES, F. de M. M. **A Reestruturação dos Cursos de Pedagogia e Normal na Ditadura Militar (1964-1985): O Caso da Faculdade Nacional de Filosofia e do Instituto de Educação do Estado da Guanabara.** 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. 2011.

SILVEIRA, M. L. da C. **Perspectivas de formação no curso de licenciatura em química do IFSC.** 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.

Educação à distância

BOCHETTI, A. **Por um professor mínimo: A produção “à distância” do sujeitodocente.** 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

CARVALHO, B. **Educação a Distância: Limites e possibilidades na formação de professores.** 2014. 285 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. 2014.

JOVINO, W. K. M. **Trabalho, Educação e a Atual Política de Formação Docente no Brasil: Uma Análise à Luz da Crítica Marxista.** 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2011.

MANDELLI, A. S. **Fábrica de Professores em Nível Superior.** 2014. 262 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2014.

MELO, E. R. M. **Educação à Distância via Internet na Formação de Professores.** 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão. 2011.

OLIVEIRA, Francisnaine Priscila Martins. **Formação Inicial de Professores em cursos de Pedagogia a distância: indicadores do modelo formativo da UAB/UFSCar.** 2010. 269 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2010.

SANTOS, C. N. **Políticas de Educação à Distância para o Ensino Superior: O foco no aluno da UAB/UFAL.** 2011. 317 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2011.

SOUZA, O. L. **Educação à Distância como Política Pública para a Formação de Professores para a Educação Básica.** 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis. 2011.

Política de formação e trabalho

COSTA, R. F. da. **Políticas de Formação do Licenciado em Pedagogia e a Representação Social sobre o Trabalho do Pedagogo Escolar.** 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2011.

FERREIRA, I. F. **Discurso das Competências: Solidão, tecnicismo e semiformação do profissional docente.** 2007. 212 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. 2007.

FRANÇA, Sandra Stefani Amaral. **Políticas para formação de professores: reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real.** 2012. 135. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012.

FREITAS, C. M. A. **As Políticas Públicas de Formação de Professores e o Programa Proformação.** 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2012.

GAYA, S. M. **Elementos Constitutivos da e para Educação de Jovens e Adultos na Formação de Professores em Cursos de Pedagogia em Santa Catarina.** 2012. 266 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2012.

GROXKO, C. M. **Políticas Educacionais e Representações de Professores da Educação Básica sobre o Trabalho Docente.** 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2011.

HEIN, Ana Catarina Angeloni. **Práxis e a noção de prática nos documentos oficiais sobre a formação de professores.** 2010. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. 2010.

LAMARE, F. F. **Avanços e contradições nas políticas de formação de professores no Brasil contemporâneo: O caso do PROINFANTIL.** 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2011.

LIMA, F. B. G. **A Formação de Professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Um estudo da concepção política.** 2012. 282 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília. 2012.

LOURENÇON, B. N. **PEC Formação Universitária: Análise e discussão dos novos modelos formativos do Estado de São Paulo.** 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. 2007.

MALANCHEN, J. **As Políticas de Formação Inicial à Distância de Professores no Brasil.** 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2007.

ORO, M. C. **As Políticas Públicas de Formação dos Professores no Brasil a partir da LDB 9394/96 e sua Relação com o Programa para a Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL).** 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2011.

PISANESCHI, L. C. **O Instituto Superior de Educação no contexto de produção dos ambientes institucionais de formação de professores das séries iniciais: uma abordagem histórica.** 2008. 266 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

RIBEIRO, L. P. **Formação Inicial do Professor de Educação de Jovens e Adultos.** 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.

VIEIRA, S. da R. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2007.

WERLANG, A. **As Políticas Públicas de Formação dos Professores no Brasil a partir da LDB 9394/96 e sua Relação com o Programa para a Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL).** 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2011.

Política de formação inicial e identidade docente

FONTANELLA, S. **A Formação Docente nos Documentos da ANFOPE, nas DCNS e na Pedagogia.** 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. 2011.

MEDEIROS, L. P. de. **Licenciatura em Pedagogia na Modalidade de Educação à Distância: A especificidade da formação do pedagogo após as Diretrizes Curriculares Nacionais.** 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. 2012.