

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

KÁTIA ALVES DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO DE  
ABRANGÊNCIA DO IF GOIANO CAMPUS MORRINHOS

MORRINHOS

2019

KÁTIA ALVES DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO DE  
ABRANGÊNCIA DO IF GOIANO CAMPUS MORRINHOS

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Pedagogia do Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio de Carvalho

MORRINHOS

2019

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP  
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
**Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano**

OOL48f Oliveira, Kátia  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA  
REGIÃO DE ABRANGÊNCIA DO IF GOIANO CAMPUS MORRINHOS  
/ Kátia Oliveira; orientador Marco Antônio Carvalho. --  
Morrinhos, 2019.  
75 p.

Monografia (Graduação em Licenciatura em  
Pedagogia) -- Instituto Federal Goiano, Campus  
Morrinhos, 2019.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES.. 2. PEDAGOGIA. 3.  
POLÍTICAS . I. Carvalho, Marco Antônio, orient. II.  
Título.



**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

**Identificação da Produção Técnico-Científica**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese                          | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input type="checkbox"/> Dissertação                   | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização   | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input checked="" type="checkbox"/> TCC - Graduação    | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional | Tipo:   |

Nome Completo do Autor: Kátia Alves de Oliveira  
Matrícula: 2015104221310157

Título do Trabalho: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO DE ABRANGÊNCIA DO IF GOIANO CAMPUS MORRINHOS**

**Restrições de Acesso ao Documento**

Documento confidencial:  Não  Sim, justifique: \_\_\_\_\_

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

O documento está sujeito a registro de patente?  Sim  Não  
O documento pode vir a ser publicado como livro?  Sim  Não

**DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA**

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Local

Morrinhos, 20/03/2019.  
Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO  
CAMPUS MORRINHOS  
Curso de Pedagogia  
Coordenação de Trabalho de Curso

### ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CURSO – TC

No dia 18 de março de 2019, às 15:30 horas, nas dependências do Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos, ocorreu a banca de defesa do trabalho de curso (TC) intitulado: **Formação de professores do ensino fundamental na região de abrangência do IF Goiano Campus Morrinhos**, da aluna Kátia Alves de Oliveira, sob a orientação do professor: Dr. Marco Antônio de Carvalho do Curso Superior de Pedagogia. A banca de avaliação foi composta pelas professoras: Dr.<sup>a</sup> Léia Adriana da Silva Santiago e Dr.<sup>a</sup> Sangelita Miranda Franco Mariano.

A média obtida foi 9.9 (nove pontos e oito décimos), sendo considerado o(a) aluno(a)

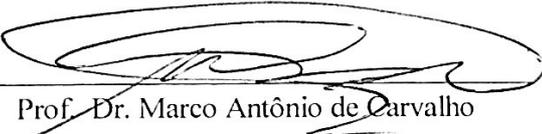
aprovado sem ressalvas.

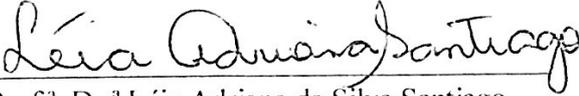
aprovado com ressalvas.

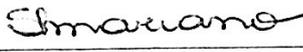
não foi aprovado.

não compareceu

Morrinhos, 18 de março de 2019.

  
Prof. Dr. Marco Antônio de Carvalho

  
Prof.ª Dr.ª Léia Adriana da Silva Santiago

  
Prof.ª Dr.ª Sangelita Miranda Franco Mariano

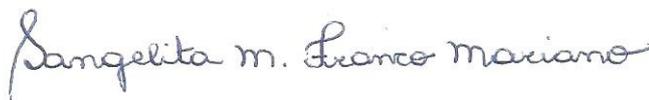
# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO DE ABRANGÊNCIA DO IF GOIANO CAMPUS MORRINHOS

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado  
para obtenção de título de licenciado em  
Pedagogia, no Instituto Federal Goiano –  
Campus Morrinhos pela banca  
examinadora formada por:

Morrinhos, 18 de março de 2019.



Prof<sup>a</sup>. Dra. Leia Adriana da Silva Santiago  
Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos



Prof<sup>a</sup> Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano  
Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos



Prof. Dr. Marco Antônio de Carvalho  
Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos

"Ao meu pai Moisés, que, mesmo sem poder vê-lo, sempre pude sentir, em meu coração, sua proteção e seu orgulho em todos os momentos desta minha caminhada."

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe Ana e minha irmã Gracielle pelo amor e apoio incondicional.

Aos meus queridos sobrinhos/afilhados, Renan e Rodrigo, por compreenderem minha ausência durante esses quatro anos.

Ao meu companheiro Euler por me entender e apoiar como pesquisadora.

Ao meu professor, orientador, amigo e pai Marco Antônio, por todo aprendizado e confiança que em mim depositou nesses anos de convivência.

Às minhas amigas Josélia e Katiuscia, que me acolheram e se tornaram minha família.

Às minhas professoras Sangelita e Léia, que muito me ensinaram sobre educação, escola e docência. E por serem para mim exemplos de mulheres, que romperam e venceram.

Às minhas companheiras de trabalho, que incentivaram e apoiaram minha formação.

Ao IF Goiano pelas concessões de bolsa de incentivo à pesquisa, auxílio financeiro para moradia e transporte, que foram de extrema importância para minha permanência no curso.

Às escolas e professores, que gentilmente, abriram suas portas e me proporcionaram o saber prático da docência.

A todos que de certa forma contribuíram para minha formação acadêmica.

*“O mundo não é dos inteligentes, mas  
sim dos esforçados”.*

Léia Adriana Silva Santiago

## RESUMO

Na discussão acerca da formação de professores dos anos iniciais do ensino básico, um tema que merece novos estudos são as propostas para formação inicial oferecidas nas Instituições de Ensino Superior (IES). A partir dessa premissa, o presente trabalho apresenta como objetivo a análise das propostas de formação profissional do pedagogo oferecidas em IES, que a oferece na modalidade presencial na região de abrangência ao IF Goiano - Morrinhos, buscando identificar as fragilidades e descaracterizações da formação docente. Com o mesmo objetivo, apresentamos as perspectivas dos discentes do curso de Pedagogia, oferecido pelo IF Goiano, bem como, a demanda profissional em Instituições Públicas que oferecem as modalidades da Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental I (EF I) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos municípios de Caldas Novas e Morrinhos. Compreender as dificuldades para a formação de pedagogos se torna pertinente já que estudos acerca da temática indicam a descaracterização do preparo para docência nas propostas das instituições formadoras (GATTI; BARRETO, 2009; LIBÂNEO, 2010, 2001; PIMENTA; LIMA, 2005). Exponho, inicialmente, os contextos históricos e políticos que marcaram a trajetória da formação de professores e pedagogos no Brasil. Em sequência, os resultados a serem apresentados decorreram de pesquisas realizadas em contextos de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC), no período de 2015/2016, 2016/2017 e 2017/2018, junto ao IF Goiano campus Morrinhos. Para consecução dos objetivos das pesquisas de caráter exploratório, foram utilizadas como metodologias: a análise documental, para identificar e analisar o proposto pelos marcos legais e o efetivamente realizado no processo formativo, no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), ementas e planos de ensino; o método de entrevista grupo focal, para captar as expectativas e perspectivas discentes, que ingressaram no curso oferecido pelo IF Goiano em 2013, 2014 e 2016, relativas à profissão do pedagogo diante as experiências vividas nos estágios e a qualidade da formação deste licenciado; e por fim entrevistas individuais semiestruturadas com gestores de instituições públicas da educação básica dos municípios de Morrinhos e Caldas Novas e ainda, com coordenadores e docentes dos cursos de Pedagogia oferecido pelo Instituto Federal Goiano - campus Morrinhos (IF Goiano), IES B - campus Caldas Novas e IES C campus - Goiatuba. A compatibilidade dos documentos analisados (PPC, Planos de ensino, diários e a formação dos docentes que atuaram no curso) acerca da formação oferecida pelo IF Goiano demonstram, relativa congruência. Os grupos de foco dinamizados com as discentes revelam fragilidades da formação pedagógica na perspectiva das alunas às vésperas de conclusão do curso. No que se refere as propostas formativas, foi observado uma falta de consenso quanto à formação do pedagogo na região, causando o enfraquecimento da identidade desse profissional.

Palavras chaves: FORMAÇÃO DE PROFESSORES. PEDAGOGIA. POLITICAS.

## ABSTRACT

In the discussion about the teacher training of the initial years of basic education, a topic that deserves further studies are the proposals for initial training offered in the Institutions of Higher Education (IHE). Based on this premise, the objective of this work is to analyze the pedagogic professional training proposals offered in IHE, which offers it in the face modality in the region covered by the IF Goiano-Morrinhos, seeking to identify the fragilities and de - characterizations of teacher education. With the same objective, we present the perspectives of the students of the Pedagogy course, offered by IF Goiano, as well as the professional demand in Public Institutions that offer the modalities of Childhood Education (CE), Elementary Education I (EE I) and Education of Youth and Adults (EYA) in the municipalities of Caldas Novas and Morrinhos. Understand the difficulties for the formation of pedagogues becomes pertinent since studies about the subject indicate the lack of characterization of the preparation for teaching in the proposals of the training institutions (GATTI and BARRETO, 2009, LIBÂNEO, 2010, 2001, PIMENTA and LIMA, 2005). I introduce, initially, the historical and political contexts that marked the trajectory of the formation of teachers and pedagogues in Brazil. In sequence, the results to be presented were based on research carried out in the context of the Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships (IPSIS) and the Research Project for Voluntary Scientific Initiation (RPVSI) in the periods 2015/2016, 2016/2017 and 2017 / 2018, next to IF Goiano campus Morrinhos. To achieve the objectives of exploratory research, were used as methodologies: the documentary analysis, to identify and analyze the proposed by the legal documents and the one actually carried out in the formative process, in the Pedagogical Project of Course (PPC), syllabi and teaching plans; focal group interview method, to capture the expectations and student perspectives, who entered the course offered by IF Goiano in 2013, 2014 and 2016, relative the profession of the educator in face of the experiences lived in the stages and the quality of the training of this licensee; and finally, semi-structured individual interviews with managers of public institutions of basic education in the municipalities of Morrinhos and Caldas Novas, and also with coordinators and teachers of the Pedagogy courses offered by the Goiano Federal Institute - campus Morrinhos (IF Goiano), IES B - campus Caldas Novas and IES C campus - Goiatuba. The compatibility of the documents analyzed (PPC, Teaching Plans, journals and the training of the teachers who participated in the course) about the training offered by IF Goiano show relative congruence. The focus groups energized with the students reveal fragilities of pedagogical training in the perspective of the students on the eve of completing the course. With regard to the training proposals, it was observed a lack of consensus regarding the formation of the pedagogue in the region, causing the weakening of the professional identity.

Key words: TEACHER TRAINING. PEDAGOGY. POLICIES.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL .....	20
2.1 A formação de professores a partir do período colonial brasileiro.....	20
2.2 A institucionalização da formação docente: as Escolas Normais.....	27
2.2.1 A Escola Normal Goiana .....	32
2.3 A formação de professores em nível superior .....	34
2.3.1 Os Institutos de Educação .....	34
2.4 O Curso de Pedagogia .....	38
2.5 Pedagogo ou especialista? .....	41
2.6 O movimento educacional .....	43
2.7 As diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia: a identidade atual da formação.....	45
3 O ESCRITO, O DITO, E O VIVIDO: SEUS RESULTADOS E REVELAÇÕES	47
3.1 O que foi revelado na análise documental acerca do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IF Goiano.....	47
3.2 O que foi revelado no discurso das alunas do IF Goiano turma 2013-2016 .....	50
3.3 O que revela as entrevistas com os gestores das escolas dos municípios de Caldas Novas e Morrinhos.....	52
3.4 O que foi revelado no discurso das alunas do IF Goiano da turma 2014-2017.....	55
3.5 O que revelam as propostas de formação de pedagogos .....	56
3.6 O que os currículos revelam.....	58
3.7 O que é revelado no discurso dos informantes das IES.....	61

3.8 O que foi revelado no discurso das alunas do IF Goiano turma 2016-2019	64
.....	.....
4 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS .....	66
5 REFERÊNCIAS .....	73

## 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresento os apontamentos do estudo realizado por mim durante o período que estudei no curso de Pedagogia do IF Goiano, sobre as políticas de formação de pedagogos, que configuraram as propostas do Curso de Licenciatura em Pedagogia, buscando compreender a identidade da formação profissional construída pelos instrumentos legais e pelos projetos das instituições que o oferecem na região de abrangência do Instituto Federal Goiano do *Campus Morrinhos* (IF Goiano – Morrinhos).

Estes apontamentos são frutos da investigação acerca da formação de pedagogos realizada em projetos de iniciação científica. Foram quatro anos de dedicação ao estudo e a pesquisa, nos quais tive a oportunidade de apresentar e discutir a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da região Sul Goiana em vários trabalhos acadêmicos publicados em congressos, simpósios e encontros que debateram sobre a temática. Momentos que foram determinantes na minha formação profissional e pessoal. A pesquisa foi além de um complemento à minha formação como docente, se tornou parte concreta e inseparável dela.

E com a mesma dedicação, construí este trabalho de conclusão de curso, que para mim não teria outra função, senão a de deixar registrado dentro do IF Goiano os frutos das minhas pesquisas, como sinal de valorização e importância da pesquisa na formação docente.

As discussões que apresento neste trabalho têm como objetivo compreender a identidade da formação profissional do pedagogo da região Sul Goiana, que é construída pelos instrumentos legais ao longo da história da formação docente. Segundo Brzezinski (2011), as identidades do pedagogo vão se delineando em nosso país a partir das determinações das políticas educacionais e da formação de professores, que se materializam em diplomas legais ou instrumentos normativos. E também, pelas propostas institucionais que carregam consigo perspectivas próprias, transformando-as em atividades educativas cotidianas.

O desejo de participar e desenvolver pesquisas com esse intuito surgiu com inquietações e questionamentos, que emergiam à medida que me aproximava das concepções educacionais. Ressalto meu apreço pelas aulas de Legislação

Educacional Brasileira, já no primeiro semestre da graduação, por terem suscitado críticas, que até o então, não haviam sido despertadas em minha consciência ingênua, como a dualidade da educação presente nas políticas hegemônicas, bem como, críticas às políticas de formação de professores.

Desde o período colonial, a educação brasileira tem-se confrontado com políticas autoritárias, algumas, inclusive, desastrosas, que contribuíram para a reprodução de desigualdades socioeconômicas, que determinam as dificuldades de acesso a melhores condições de vida e oportunidades de trabalho. Os educadores e parte da sociedade têm ido em busca do diálogo, tentando identificar e compreender os desafios do contexto atual, no qual “[...] encontramos na sociedade brasileira uma problemática educacional, aguda e crônica (500 anos)” (VEIGA, 2015, p. 13).

Em vista disso, é fundamental a investigação dos âmbitos não aparentes da problemática educacional, na tentativa de trilhar caminhos para políticas que vão de encontro aos padrões liberais estabelecidos, que instauram a inércia cultural e crítica, como meio de conservação social.

Atualmente, a formação de professores para atuação na educação básica, em específico nos anos iniciais do ensino, tem sido foco de muitas discussões e reformulações políticas. Reformulações essas, conforme Brzezinski (2018), que necessitam de discussões mais profundas e de um enfrentamento por parte da comunidade docente, para superar as propostas que aligeiram, minimizam e descaracterizam a formação de professores.

Nesta perspectiva, defendermos a concepção sócio-histórica de educador, a sua formação crítica como sujeito comprometido com a transformação das condições atuais do trabalho pedagógico na escola de educação básica sinaliza nossa posição contrária à qualquer forma de reducionismos dos currículos escolares, de estreitamento curricular na educação básica e de rebaixamento da formação superior nas licenciaturas, focalizando exclusivamente as didáticas específicas e formação geral, tal como explicita a Estratégia 15.6 do PNE (BRZEZINSKI, 2018, p. 142).

Brzezinski (2006, 2018) também argumenta em favor do curso de Licenciatura em Pedagogia como um *locus* de formação de professores de Educação Infantil (EI), dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF I), de redefinição da identidade dos docentes e de reorganização do currículo.

[...] assumindo a direção da contínua **reorganização dos currículos**, com o objetivo elevado de atender às necessidades sociais e acompanhar o avanço técnico científico contemporâneo, assim como a luta contra a discriminação e a exclusão, consolidando os direitos conquistados com vistas a novas formas de organização da educação e do papel da escola na produção da vida social” (BRZEZINSKI, 2018, p. 129, grifos do autor).

Em relação às reformulações do currículo para formação docente, Veiga (2015) nos mostra que as instituições universitárias têm manifestado dificuldades para transporem a fragmentação e a desarticulação das estruturas curriculares. A relação entre teoria e prática é um dos dilemas que atravessam a questão da formação docente e nos leva a repensá-la “[...] como princípio orientador dos processos formativos” (VEIGA, 2015, p. 25).

O conhecimento empírico deve ser motivado pelo campo prático, interligando docência à pesquisa, como componente curricular de ressignificação dos projetos de cursos, que se têm distanciado da realidade das escolas. A escola, como instituição social e de ensino, tem sido negligenciada nos currículos, demasiadamente, teóricos de formação de professores dos anos iniciais do ensino (LIBÂNEO, 2010; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; NUNES, 2009).

É seguro que o Curso de Pedagogia, após a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP), e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, passaram por alterações em seus projetos pedagógicos, o que me conduziu a alguns questionamentos. Diante desse contexto, o que foi modificado nos cursos em relação às propostas anteriores? Qual perspectiva de formação está sendo desenvolvida pelas Instituições de Ensino Superior (IES)? Qual o perfil profissional atual dos egressos do curso de Pedagogia? Tais questionamentos conduziram as discussões que são apresentadas neste trabalho.

Nos apontamentos decorrentes a pesquisa sobre a formação de pedagogos já publicados (OLIVEIRA; CARVALHO, 2016, 2017, 2018), desenvolvi estudos nos quais busquei identificar e analisar as possíveis lacunas entre o proposto e o realizado na formação docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia do IF Goiano Campus Morrinhos e as demandas efetivas no campo de atuação desse profissional, em sua região de abrangência, bem como as perspectivas discentes relativas à profissão do

pedagogo diante das experiências vividas nos estágios e da qualidade da formação desse licenciado oferecida pela instituição.

A partir desta seção, na perspectiva de dar forma aos procedimentos metodológicos adotados no percurso de construção deste meu trabalho de conclusão de curso, apresento o estudo realizado em contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC), nos períodos de 2015/2016, 2016/2017 e 2017/2018, junto ao IF Goiano campus Morrinhos. O estudo teve como objeto a formação de professores para os anos iniciais do ensino na região de abrangência ao IF Goiano Morrinhos e no decorrer dos três anos buscou por meio da pesquisa documental, bibliográfica e exploratória conhecer o perfil de formação profissional do pedagogo na região.

Os primeiros passos da investigação basearam-se na investigação documental acerca da formação acadêmica e profissional do pedagogo oferecida pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano), campus Morrinhos. Nos quais busquei identificar e analisar as possíveis lacunas entre o proposto pelos instrumentos legais, o projeto de curso e o efetivamente realizado, bem como, as expectativas e percepções discentes relativas ao percurso formativo e a inserção no mercado de trabalho.

Com a consecução e divulgação dos resultados do estudo, busquei como propósito secundário, embora de grande relevância para a investigação, contribuir para o fortalecimento de uma cultura e para a construção de um espaço de saber dentro da Instituição, na qual ainda se predomina a cultura escolar e acadêmica própria das ciências naturais e agrárias.

Como procedimento inicial, conforme recomendado por Gil (2002), foi adotei a pesquisa bibliográfica para análise das perspectivas teóricas que sustentam o debate sobre as lacunas entre a formação docente e as exigências decorrentes das diretrizes instituidoras. E em seguida, a pesquisa documental.

Para a coleta de dados secundários, acessei documentos referentes ao período de 2013 a 2015 nos arquivos físico da Coordenação do Curso e da Secretaria Acadêmica do campus, além do arquivo eletrônico do Q-Acadêmico<sup>1</sup>. A partir desses documentos, foram colhidos e analisados: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2012 e a atualização dele em 2015, o livro de ata do Núcleo Docente Estruturante

---

<sup>1</sup> Plataforma virtual de acesso à secretaria do campus direcionada aos alunos, professores e pais.

(NDE), 73 planos de ensino, e registros formais das atividades efetivamente realizadas em sala de aula, relativas ao processo de construção do conhecimento e das habilidades compatíveis com o perfil do pedagogo indicado. Também foram analisados, via Currículo Lattes, a compatibilidade da formação dos docentes envolvidos no período no qual as disciplinas foram ministradas.

Ao que se refere aos registros formais das atividades efetivamente realizadas em sala de aula, consulte os diários de registros de todas as disciplinas de cada semestre letivo no período analisado, 2013 a 2015, preenchidos e assinados pelos respectivos professores responsáveis pelas disciplinas ofertadas em cada período letivo. Entretanto, seu caráter deveras subjetivo, caracterizando uma limitação da fonte, dificultou a interpretação dos registros do que efetivamente foi realizado em sala de aula, a falta de clareza de alguns registros, por exemplo, dificultou a correlação com o ementário. Desse modo, os registros nos diários foram utilizados somente como apoio para a análise entre o proposto nas ementas e nos planos de ensino.

A abordagem para a captação das percepções e das expectativas discentes ocorreu a partir do debate desenvolvido com as alunas da turma de 2013, as primeiras ingressantes e concluintes em 2016, utilizando o método de entrevista do grupo de foco, que “caracteriza-se por reuniões de indivíduos selecionados [...], com o objetivo de se entender seus pensamentos, percepções, ideias e opiniões referentes a um determinado assunto” (AGUIAR, 2011). O grupo de foco foi articulado por meio de um roteiro norteador que abordou: expectativas em relação ao ingresso, fatores de permanência, perspectivas iniciais e atuais em relação à profissão, percepções iniciais e atuais sobre a articulação entre teoria e prática, a segurança para a atuação profissional após egresso e a inserção no mercado de trabalho, e a carreira de pedagogo.

É pontual dizer que, já nos primeiros passos da pesquisa, diante do surgimento de limitações e de novas hipóteses, foi diagnosticada a necessidade de uma investigação complementar posterior, por meio de outras fontes documentais e da diversificação dos informantes para alcançar resultados mais específicos, o que nos fez remeter a elaboração de uma nova proposta de pesquisa, conforme veremos.

Dando continuidade à pesquisa, a segunda edição mostrou uma nova perspectiva quanto aos seus informantes, ampliou seus objetivos, mas manteve o objeto do estudo – a formação do pedagogo do IF Goiano campus Morrinhos. Essa

segunda fase da pesquisa objetivou, além da busca pelos possíveis hiatos na formação docente no Curso de Pedagogia do IF Goiano, explorar a demanda profissional no campo de atuação.

No desenvolvimento do grupo focal dinamizado com a primeira turma durante a primeira edição, foram alcançadas reflexões que abarcaram elementos importantes para construção da formação acadêmica e profissional oferecida pela Instituição, na perspectiva de seus principais interlocutores: as alunas. Diante ao resultado positivo da metodologia de entrevista utilizada na pesquisa anterior, com objetivos semelhantes, igualmente foi desenvolvido com a segunda turma a ingressar no curso, em 2014, grupo focal realizado em fins de 2017, seguindo mesmo roteiro de entrevista utilizado com a turma anterior.

Nesse momento, o estudo ampliou seus objetivos e buscou levantar expectativas do mundo do trabalho quanto ao perfil e às fragilidades dos profissionais atuantes na educação básica nas etapas da Educação Infantil (EI), do Ensino Fundamental I (EF I) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos municípios de Morrinhos (GO) e Caldas Novas (GO). A demanda profissional foi investigada a partir de questionário de entrevista aberta dinamizado com gestores de instituições públicas nos municípios de Morrinhos e Caldas Novas, após devida autorização por meio de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE),

Para compreensão e análise das entrevistas, recorro a Bardin (1977, p. 42), utilizando a análise do conteúdo, que consiste em um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Seguindo essa metodologia, a princípio, os dados obtidos no desenvolvimento dos grupos de foco e das entrevistas com os gestores das escolas foram sistematizados, em seguida codificados e, por fim, reagrupados e categorizados. Contudo, os resultados do grupo focal foram expostos pela pesquisa de forma global sem identificação individual das informantes. Por sua vez, as entrevistas com os gestores das escolas da rede pública dos municípios de Caldas Novas e Morrinhos foram classificadas em: Gestor I escola A Morrinhos, Gestor II escola B Morrinhos,

Gestor III escola C Caldas Novas, Gestor IV escola D Caldas Novas, Gestor V escola E Caldas Novas.

Na terceira edição, o estudo sobre a formação de pedagogos, desenvolvido por dois anos consecutivos, ampliou o seu objeto de pesquisa e desenvolveu uma investigação sobre “o perfil de formação profissional de pedagogos em Instituições de Ensino Superior (IES), que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, sendo elas o Instituto Federal Goiano - campus Morrinhos – GO (IF Goiano), IES B - campus Caldas Novas - GO e IES C campus – Goiatuba – GO” (OLIVEIRA; CARVALHO, p. 3, 2018).

Os critérios de escolha das IES investigadas foram a oferta do curso na modalidade presencial e o atendimento ao público semelhante ao atendido pelo IF Goiano campus Morrinhos na região Sul Goiana, visto que a distância entre as cidades citadas é inferior a 60 km. Assim como um público alvo, tanto do ponto de vista da demanda pelo acesso ao curso, como também pelos seus egressos.

O estudo retomou a pesquisa documental e analisou os Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das três instituições selecionadas, na busca pelos pressupostos que sustentavam as propostas de formação docente e em que se traduziam os currículos. Como procedimento qualitativo para consecução dos objetivos da pesquisa, também foram utilizadas entrevistas do tipo semiestruturada e grupo focal, pois, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 34),

[...] seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas [...] a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Cabe observar que, antes da realização das entrevistas e da formação do grupo focal, houve o cuidado de esclarecer os propósitos e os riscos aos informantes, tanto individual como para o grupo convidado a participar da dinâmica.

Desse modo, quanto às entrevistas com os docentes, estas foram individuais, realizadas com seis deles, que atuam ou atuaram no curso do IF Goiano, assim como na coordenação do mesmo. Nas IES B e C, foram realizadas entrevistas com os coordenadores atuais do curso de Pedagogia, que foram convidados e previamente informados sobre o foco da investigação.

O roteiro das entrevistas abarcou as expectativas e as percepções docentes relativas à profissão do pedagogo e à carreira docente dentro do contexto educacional, cultural e político brasileiro, bem como as expectativas e as perspectivas na formação profissional do pedagogo quanto às Instituições em que estão inseridos.

Por sua vez, a metodologia do grupo focal foi desenvolvida com os alunos da quarta turma a ingressar no concurso no ano de 2017, com conclusão prevista para 2019, utilizando o mesmo parâmetro das dinâmicas anteriores.

Cabe justificar que não foi realizado o procedimento com a terceira turma, ingressante em 2015, por se tratar da turma a qual eu faço parte. Tal fato, poderia ocasionar riscos de vieses e ruídos no processo de coleta de dados, o que foi considerado indesejável e inoportuno, pois não acrescentaria, salvo maior juízo, qualquer elemento qualitativo à análise proposta.

Dando continuidade à investigação, atualmente desenvolvemos (OLIVEIRA; CARVALHO) estudos sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia e o perfil de formação do pedagogo na região de abrangência do IF Goiano Morrinhos. O foco da pesquisa se atém aos percursos formativos, ao perfil de egressos e aos propósitos dos cursos oferecidos nos municípios circunvizinhos ao IF Goiano campus Morrinhos. Essa pesquisa também visa refletir sobre os pressupostos que dão suporte aos cursos e às IES investigadas e sobre a perspectiva que possuem quanto à formação docente, percebendo a extensão do seu trabalho e a efetivação de uma perspectiva de transformação.

Ao conduzir os estudos, houve a apropriação de uma postura reflexiva no confronto do discurso dos interlocutores e dos propósitos dos cursos, comparando novidades e aspectos mantidos referentes aos modelos anteriores de formação de professores para as fases iniciais do ensino, assim como recuos, se for o caso. Na análise do estudo é visível uma inquietação, por parte dos autores, por uma formação baseada no equilíbrio teórico-prático como foco primordial a formação docente.

Este trabalho é estruturado em quatro seções e apresenta os apontamentos do estudo realizado por Oliveira e Carvalho no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC), nos períodos de 2015/2016, 2016/2017 e 2017/2018, junto ao IF Goiano campus Morrinhos.

Na segunda seção, abordo a construção histórica da formação de professores para a educação básica no Brasil. Essa seção é subdividida em subseções que discorrem sobre o período colonial brasileiro no século XVIII, com os primeiros professores fora das escolas confessionais; a institucionalização da formação docente pelas Escolas Normais a partir de 1835, incluindo a Escola Normal Goiana; a formação de professores em nível superior pelos Institutos de Educação; o advento do curso de Pedagogia e as discussões inerentes à consolidação de sua identidade; e, por último, a consolidação das DCNP.

A terceira seção abordará as discussões e resultados do estudo, sendo dividido por subcapítulos, que trarão os apontamentos de cada pesquisa individualmente. A primeira pesquisa mostra o processo de consolidação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IF Goiano do campus Morrinhos, identificando possíveis lacunas entre o proposto e realizado em sala de aula. E ainda, as perspectivas discentes da primeira turma a ingressar em 2013, concluintes em 2016. A segunda pesquisa mostra a demanda profissional em escolas da educação básica nas etapas da EI, EF I e EJA na região de abrangência do IF Goiano campus Morrinhos e também as expectativas discentes da turma ingressante em 2014. E encerrando a seção, a terceira pesquisa. Que abordará a discussão acerca das propostas para formação do pedagogo nas IES investigadas, da região de abrangência ao IF Goiano campus Morrinhos. E novamente, a perspectiva discente quanto ao processo de formação profissional oferecido pelo IF Goiano, turma ingressante em 2016.

E finalizando, trago as considerações transitórias deste trabalho. Toda essa investigação tem grande importância, pois na sua continuidade será possível identificar pontualmente as fragilidades constantes nas propostas formativas, diagnosticando e propondo, se for o caso, para as lacunas entre a formação de pedagogos e as demandas efetivas do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental.

## **2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**

Início este trabalho refletindo sobre a educação brasileira ainda no período colonial, mais precisamente no século XVIII, fase marcada pela influência das ideias iluministas. Nesse período, novas reformas educacionais tentaram romper com a hegemonia da perspectiva religiosa na pedagogia tradicional. Tais reformas educacionais alinharam-se às ideias do regime despótico esclarecido, fazendo surgir os primeiros professores fora das escolas confessionais.

### **2.1 A formação de professores a partir do período colonial brasileiro**

A formação de professores no Brasil evoluiu a passos curtos e lentos, sofrendo com as incertezas e as descontinuidades dos projetos políticos educacionais que se instauravam à mercê das conjunturas econômicas e políticas baseadas nos ideais hegemônicos.

Portugal, durante o século XVIII, segundo Saviani (2008), foi definido pelo embate ideológico entre a ordem religiosa e a visão racionalista, na qual as influências do iluminismo conduziam o desejo de mudança, mas entravam em conflito com as tradições e a fé. As novas ideias vindas de países como Inglaterra, Itália e França, disseminadas por meio dos estrangeirados Dom Luís da Cunha, Luís Antônio Verney, Alexandre de Gusmão e Sebastião José de Carvalho Melo, advogavam pelo desenvolvimento cultural do Império português, em particular na educação. Segundo esses estrangeirados, era necessário um rompimento com a educação jesuítica, que se opunha à base empirista e ao modo moderno da ciência.

Sebastião José de Carvalho e Melo, que foi ministro português e Marquês de Pombal, considerava que a Inglaterra era uma ameaça ao domínio das terras brasileiras. Nesse período, a Inglaterra se destacava por já ser uma nação burguesa e industrial que invadiu o mercado português com produtos manufaturados, enfraquecendo e dominando a economia portuguesa. Portugal almejava superar essa situação econômica, buscando recursos para investir na industrialização, o que acabou não acontecendo, pois, como aponta Ribeiro (1992, p. 30), “[...] enquanto uma metrópole entrava em decadência (Portugal) outra estava em ascensão (Inglaterra)”.

Em 1750, no reinado de Dom José I, Carvalho e Melo foi nomeado a ministro da corte. Anos mais tarde, galgando cargos mais altos, tornar-se-ia em 1769 o Marquês de Pombal. Suas ações iniciais partem do desejo de modernização e de rompimento com a dependência econômica da Inglaterra, por meio do “[...] aproveitamento racional da riqueza propiciada pelo ouro do Brasil [...] [promovendo] a instalação de indústrias e a dinamização do comércio” (SAVIANI, 2008, p. 81).

Pombal institui um novo Estado por meio de suas reformas em todas as instâncias: política, econômica, social, administrativa e educacional. As reformas educacionais do período se tornam um marco na historiografia da educação brasileira. Vislumbrava com as mudanças na educação reconquistar os tempos de glória perdidos por Portugal no passado. Basbaum (1957) descreve da seguinte maneira o quadro econômico e social português nesse período:

[...] como nação, continuava Portugal um país pobre, sem capitais, quase despovoado, com uma lavoura decadente pela falta de braços que a trabalhassem, pelas relações de caráter feudal ainda existentes, dirigido por um Rei absoluto, uma nobreza arruinada, quase sem terras e sem fontes de renda, onde se salientava uma burguesia mercantil rica mas politicamente débil, preocupada apenas em importar e vender para o estrangeiro especiarias e escravos e viver no luxo e na ostentação. (BASBAUM, 1957, p. 48-49 *apud* RIBEIRO, 1992, p. 30).

Durante dois séculos, os Jesuítas tiveram a direção exclusiva da educação em Portugal e no Brasil. Entretanto, como a educação jesuítica se mostrou como um sistema cada vez mais consolidado, ela tornou-se uma ameaça ao poder absoluto do rei. E com as novas concepções filosóficas e científicas que se propagavam por toda Europa, recebem críticas quanto a pedagogia autoritária e recai sobre eles a culpa pela decadência intelectual e o subdesenvolvimento econômico da nação.

Por meio das novas políticas instauradas pela Reforma Pombalina pelo alvará de 28 de junho de 1759, foi ordenado o fechamento dos colégios jesuítas, incluindo a Faculdade de Évora, e foi ordenada a expulsão dos Jesuítas do reino português e dos seus domínios. Em 1773, a Companhia de Jesus foi extinta pelo Papa Clemente XIV. A partir de então, o ensino passou a ser competência da coroa e foram instauradas as aulas régias – aulas de disciplinas isoladas.

Segundo Fernando de Azevedo (1944), a educação jesuítica desenvolvia-se em progressos constantes, com numerosas escolas e colégios, seus professores eram competentes e bem vistos pela sociedade. E, ao contrário da destruição desse

organismo, o Marquês de Pombal poderia tê-lo reformado, mas iniciou um processo de institucionalização e reestruturação da educação baseado em seus próprios fundamentos. As medidas tomadas pelo alvará voltadas à Reforma dos estudos menores estavam bem distantes de conseguir levantar um sistema educacional rapidamente.

A reforma dos estudos menores, relativa às primeiras letras e humanidades, que correspondiam ao ensino primário e secundário, inaugurou um sistema de ensino de responsabilidade da coroa. A educação deixou de ser vista como um ensino catequético baseado na moral e na fé, conduzida por uma ordem religiosa, e passou a ser estatizada e, por conseguinte, gerou subsídios para a profissionalização docente.

A reforma determinava aos professores metodologias de ensino, “subsistência garantida pela coroa” e submissão a um rigoroso exame de “bons e aprovados costumes e de ciência e prudência”, no qual os professores examinados seriam avaliados por dois professores régios, não podendo atuar sem a aprovação e a liberação do diretor de estudos (SAVIANI, 2008, p. 84). O alvará que priorizava a organização do nível secundário, as humanidades, estabelecia as disposições dos cargos de diretor de estudos e dos professores de gramática latina, grego, retórica e filosofia.

Dom Tomás de Almeida, membro principal da Igreja Patriarcal da capital, foi designado diretor geral de estudos e inaugurou o primeiro edital de convocação de serviço à docência. Os candidatos escolhiam entre as disciplinas descritas e aqueles que comprovassem experiência no magistério eram “submetidos aos exames de capacitação e de conhecimentos correspondentes à disciplina escolhida” (SAVIANI, 2008, p. 89). A conclusão dos concursos decorria a passos curtos, sendo que a nomeação dos professores de Coimbra foi efetivada apenas dois anos depois, em 1761. Em terras brasileiras, a demora para a nomeação dos professores ao exercício educacional público se estendeu por mais de cinco anos.

A educação dos meninos brasileiros, que outrora era desenvolvida pelos padres nas escolas confessionais, passou a ser uma responsabilidade coordenada por bispos, padres e capelães de engenho, que designavam mestres para ministrar as aulas régias. De modo geral, esses mestres não tinham conhecimento prévio das matérias que ensinavam e muito menos possuíam um bom preparo pedagógico.

A distância entre a diretoria geral de estudos e os mestres, que se mantinham espalhados pelo reino, acarretava uma falta de inspeção. As orientações para o trabalho docente vinham da coroa, o que dificultava o trabalho, sendo que as ordens vindas de cima não permitiam a autonomia dos professores.

O novo diretor geral de estudos apontou “a insuficiência de professores régios, a falta de aulas de retórica, de livros didáticos, a escassez de verbas para aplicar na reforma, os baixos salários dos professores e atraso nos pagamentos” como os principais motivos que levaram a reforma dos estudos menores ao fracasso (CARDOSO apud SAVIANI, 2008, p. 89-90).

Após o início da Reforma dos estudos maiores, na Universidade de Coimbra em 1772, foi criado o imposto do Subsídio Literário, cobrado sobre a produção de aguardente e do consumo de carne, para a subsistência dos professores e para a manutenção das aulas, porém, não houve uma arrecadação suficiente no período. Apesar da reforma dos estudos maiores ter sido mais eficaz do que a reforma dos estudos menores e a tentativa de instituição de subsídios para educação, durante o período não foram criadas faculdades no Brasil.

Nesse mesmo período, ocorreu a reforma dos estudos menores destinadas às primeiras letras. As escolas menores seriam destinadas para o ensino das primeiras letras, sendo responsabilidade da Real Mesa Censória a instalação das unidades, e a convocação e seleção dos professores mediante exames.

O plano da reforma das escolas de primeiras letras orientava o trabalho dos mestres determinando suas obrigações. Dentre elas, o mestre deveria, ao final de cada ano, enviar à Mesa Censória o aproveitamento dos alunos para emissão das certidões. O mesmo deveria ser feito pelos professores que atendiam de forma particular, seus alunos também deveriam passar por exames para darem continuidade nos estudos. O currículo também era orientado pelo mesmo plano, os mestres eram designados a ensinar leitura, escrita, quatro operações, catecismo e regras de civilidade. A distribuição das escolas menores com as aulas régias por todo o território de Portugal encerrava o documento, ficando o Brasil com um total de 43 mestres distribuídos entre Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Mariana, São Paulo, Vila Rica, São João Del Rei, Pará e Maranhão.

A reforma pombalina continuou mesmo após a demissão de seu idealizador, durante o reinado de Dona Maria I. As aulas régias continuaram a ser implementadas

e houve o crescimento das “aulas de ler, escrever, contar e catecismo”, que anteriormente eram denominadas de Escolas de Primeiras Letras. É importante salientar que tal crescimento é atribuído principalmente à volta dos religiosos ao ensino, o que diminuiu os custos da instrução pública e aumentou o número de professores.

As aulas régias no Brasil funcionavam nas casas dos próprios professores. Seguiam-se isoladamente, avulsas sem articulação umas com as outras. Os alunos cursavam essas aulas separadamente com o professor responsável por cada disciplina. Em paralelo, continuavam os colégios de ordens religiosas que seguiam os moldes da reforma pombalina, como o Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro, o Seminário de Mariana e o Seminário de Olinda, que, além da formação clerical, também forneciam aos membros de famílias mais abastadas um preparo para seguirem aos estudos superiores. Esse evento ficou conhecido como “conventualização” do ensino (FERRER apud SAVIANI, 2008, p.107).

Entre a expulsão dos jesuítas em 1759 e a vinda da corte portuguesa ao Brasil em 1808, a instrução pública brasileira sofreu em um período de negligência e desorganização. Durante esse período, não houve uma organização institucional efetiva, que suprisse o que já havia sido alcançado pelo sistema jesuítico. Mesmo as tentativas de reformas baseadas nas correntes do pensamento moderno científico não foram suficientes para desvincular a educação dos ditames da igreja.

Mas, nem a partida, em massa, dos padres da Companhia, nem as reformas pombalinas, de tardia repercussão na Colônia, conseguiram quebrar a unidade social e cultural dada pela idéia religiosa e mantida pela mesma concepção de vida e de cultura e pelo mesmo regime social e econômico. O tipo de ensino e de educação, adotado pelos jesuítas, sistema aliás útil às necessidades de seu principal consumidor, a Igreja, e outrora organizado por ela, parecia satisfazer integralmente às exigências elementares da sociedade daquele tempo, de estrutura agrícola e escravocrata, em que o estudo, quando não era um luxo de espírito, para o grupo feudal e aristocrático, não passava de um meio de classificação social para os mestiços e para a burguesia mercantil das cidades. Mantendo-se quase exclusivamente eclesiástico, todo êsse ensino tradicional que se transferira das mãos dos jesuítas para as dos padres seculares e dos frades, franciscanos e carmelitas, - seus naturais continuadores, como a porção mais letrada da sociedade colonial -, não colhia nas suas malhas senão os estudantes que vinham, na maior parte, da elite da sociedade rural e burguesa, e poucos outros, recrutados na massa de mestiços que gravitavam para as vilas e cidades (AZEVEDO, 1944, p. 322).

A proclamação da Independência brasileira em 1822 e a conquista dos liberais sobre os conservadores anunciaram a elaboração de uma Constituição e a discussão de uma nova política educacional, baseadas na ideologia da Revolução francesa, a que estavam comprometidos os liberais. Assim, “o liberalismo existiu no berço do estado brasileiro e permaneceu como ideologia dominante até mais ou menos a maioria de D. Pedro II” (DERBUM apud SAVIANI, 2007, p. 118).

Nesse interim, a inquietação para instrução popular, pela primeira vez, tornou-se uma preocupação da elite culta. A ideia de um sistema nacional de educação distribuído em todo o território esteve presente na elaboração da constituinte, porém, no texto outorgado, a ideia foi deixada de lado. As discussões perduraram sem muitos avanços até 1827, quando houve a criação das Escolas de Primeiras Letras, conforme mostra Azevedo (1944, p. 328):

Mas dêsse movimento político em favor da educação popular e que se manifesta nos debates e nas indicações apresentadas na Assembléia Constituinte, dissolvida em 1823, não resultaram senão a lei de 20 de outubro de 1823, que aboliu os privilégios do Estado para dar instrução, inscrevendo o princípio de liberdade do ensino sem restrições; o artigo 179, n.º XXXII, da Constituição outorgada pela Coroa, em 11 de dezembro de 1823, que garante "a instrução primária gratuita a todos os cidadãos"; e, afinal, a lei de 15 de outubro de 1827, - a única que em mais de um século se promulgou sobre o assunto para todo o país e que determina a criação de escolas de primeiras letras *em tôdas* as cidades, vilas e lugarejos (art. 1º) e, no art. XI, "escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas". Os resultados, porém, dessa lei que fracassou por várias causas, econômicas, técnicas e políticas, não corresponderam aos intuitos do legislador; o governo mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no país; poucas, as escolas que se criaram, sobretudo as de meninas, que, em todo o território, em 1832, não passavam de 20 [...]

Diante da constituinte, em relação ao preparo dos professores para atuação nas escolas, “ocorreria na capital da província e seriam admitidos, mediante exame, em caráter vitalício, com estipêndio anual de, no máximo, quinhentos mil-réis” (SUCUPIRA, 2001 apud MELO, 2007, p. 27).

Como subterfúgio para expansão rápida e de baixo custo, era adotado, obrigatoriamente, o método e a forma de organização propostos pelo ensino mútuo. O método mútuo ou lancasteriano, de acordo com Bastos (1999, p. 66), originalmente francês, teve sua prática reconhecida desde a Alta idade Média nas escolas monásticas e em escolas de caridade. E no período que antecede a revolução

francesa, foi sistematizado e difundido por Andrew Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster (1778-1838), sendo que ele “baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos”.

Nesse mesmo sentido, Saviani (2008, p. 128) descreve que o método “baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas [...]. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente”. O método mútuo não foi necessariamente empregado para garantir uma boa instrução, mas sim por seu potencial disciplinador e quantitativo, que propiciava a instrução básica a um número maior de pessoas e possuía, simultaneamente, um baixo custo.

De acordo Lesage (1999, p.12), havia, nas escolas, a presença do monitor geral, que tinha o papel de organização da rotina e do trabalho pedagógico. E ainda:

Os monitores gerais de ensino são encarregados, cada um, de uma das disciplinas da escola. Eles dirigem os monitores particulares, que lhes são afetos, regulamentam as evoluções durante a lição ou a evolução dos exercícios e indicam os momentos de mudar de procedimento; listam, no fim de cada lição, os nomes dos alunos que devem ser punidos ou recompensados. Marcas distintivas designamnos à atenção geral: uma medalha de prata, com a esfinge do rei de um lado, e a ordem ou matéria de ensino no outro lado. Além disso, eles têm uma ardósia presa à lapela que lhes permite anotações apropriadas durante a lição.

Os monitores particulares eram responsáveis por uma classe ou um grupo em uma determinada disciplina. Eles eram escolhidos na oitava classe da disciplina e agiam como intermediários entre os alunos e o monitor geral. Se as classes fossem numerosas, eram auxiliados por outro monitor não oficial. “ Só os monitores de classe usam uma medalha em bronze, tendo no seu reverso um número de 1 a 8” (LESAGE, 1999, p. 12).

As medidas tomadas a partir da lei da Instrução Primária de 15 de outubro de 1827, segundo Villela (2008), geraram expectativas quanto à efetivação da educação pública no Brasil. Todavia, a sucessão de acontecimentos políticos ao final do Primeiro Império não permitiu que se cumprissem o determinado na lei: levar a escola de primeiras letras a todos e preparar todos os professores nas províncias por meio do método mútuo.

Na sucessão dos fatos, o art. 10 do Ato adicional de 1834, transfere a responsabilidade da instrução primária e secundária para às assembleias provinciais,

isentando o governo da responsabilidade do que podemos chamar de dever público fundamental para garantia da democracia: o oferecimento universal da educação para o desenvolvimento da cidadania. Por consequência, a educação pública sofreu com a fragmentação de ideias, as desigualdades regionalistas, as inconstâncias políticas e a insuficiência de recursos.

A organização escolar, de acordo com Ribeiro (1992, p. 47), apresentava graves carências e deficiências quantitativas e qualitativas. As escolas de primeiras letras “são em número, reduzido como limitado é o seu objetivo, seu conteúdo e sua metodologia”. Os relatórios dos ministros do Império e dos presidentes das províncias evidenciaram um dos principais problemas do ensino: “era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério; havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante, a população era mínima”. Visando a melhora na formação docente, foram criadas, em 1835, as Escolas Normais.

## 2.2 A institucionalização da formação docente: as Escolas Normais

Conforme aponta Ribeiro (1992, p. 51), na passagem do século XIX para o XX, após o governo brasileiro conquistar a sua autonomia político-administrativa, ocorre, na economia brasileira, a transição de uma “sociedade exportadora com base ruralagrícola para urbano-agrícola-comercial” - transição demandada pelos interesses internos e do capitalismo internacional. Em decorrência disso, a estrutura social se modifica, há “uma reorganização do sistema de trabalho urbano, fazendo surgir novas categorias econômicas de relativa importância”. Ocorre um aumento populacional de cidadãos de altas e médias rendas, nativos ou estrangeiros (militares, comerciantes, religiosos, intelectuais, proprietários agrícolas, funcionários públicos), e de baixa renda, a classe trabalhadora, de origem estrangeira (imigrantes pobres) ou nacional (escravos forros e libertos, trabalhadores livres).

Nesse novo contexto social, são criadas as Escolas Normais, escolas de formação de professores em nível secundário, que buscavam sanar os problemas relativos às tentativas fracassadas de instrução pública, em razão do despreparo e do déficit de professores. E, por mérito das novas ideias pedagógicas e da

profissionalização docente, os moldes do nosso sistema educacional começaram a ser delineados.

As Escolas Normais configuraram um avanço na formação docente, lembrando que, anteriormente, existia uma preocupação quanto aos mestres que atuavam, porém, essa preocupação era mais concentrada na seleção do que na própria formação dos professores. Tendo em vista essas questões sobre esse período histórico brasileiro, o estudo apresentado nesta subseção mostra um novo ciclo para a formação de professores, que é, sem dúvida, um dos momentos mais importantes para a educação brasileira. Nesta subseção, destaco as Escolas Normais do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Goiás.

A primeira Escola Normal brasileira foi instituída na Província do Rio de Janeiro, em Niterói, pelo Decreto n. 10, em 10 de abril de 1835, sob o regime do grupo conservador “Sacuaremas”, como se popularizou o partido conservador, que obteve vitória sobre o partido liberal, formado por grandes fazendeiros ligados às lavouras de exportação, comerciantes, funcionários do Estado e antigos liberais reacionários. Niterói, a então capital da província, seria uma referência para a implementação das instituições formadoras, que garantiriam unanimidade ideológica e apoio político ao grupo conservador.

A Escola Normal agiu como um inculcador das perspectivas do partido conservador, com um intuito ordenador, civilizatório e controlador da população. Para isso, foi necessário transformar o professor em um disseminador de um conhecimento limitado, que não incitasse o desejo de mudança social, mas apenas preservasse o *status quo*.

No texto da lei de criação da Escola Normal (BRASIL), é flagrante um intento controlador da formação por intermédio de uma normatização da posição ideológica dos estudantes, quando se refere à “boa morigeração” e à “boa conduta” comprovada e atestada.

Artigo 4º. Para ser admitido à matrícula na Escola Normal, requer-se: ser Cidadão Brasileiro, maior de dezoito annos, com boa morigeração, e saber ler e escrever. [...]

Artigo 6º. Os que pretenderem matricular-se, dirigirão seus requerimentos ao Presidente da Província, instruídos com certidão de idade, e attestação de boa conducta, passada pelo Juiz de Paz do seu domicilio: com despacho do mesmo Presidente serão matriculados pelo Diretor, se pelo exame a que deverá proceder, achar que

possuem princípios suficientes de leitura e escrita (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013, p. 1).

Essa normatização ideológica demonstra a inquietação e o receio que o grupo conservador tinha em relação às inconstâncias políticas que ocorriam em algumas províncias: ela era uma forma de prevenção contra a organização de movimentos contrários à ideologia instaurada. O mesmo pensamento estava presente no motivo implícito do impedimento legal de negros frequentarem as escolas de instrução pública.

Tampouco as mulheres podiam frequentar a formação de professores. Embora não fosse determinada legalmente, essa exclusão acontecia no currículo diferenciado para as escolas femininas, nas quais as mulheres aprendiam apenas a ler, escrever, fazer as quatro operações matemáticas e ter instruções de educação doméstica. A forma de organização do currículo e a escolha do método também nos levam a crer, que a preocupação maior residia no controle ideológico. O currículo não era tão diferente do oferecido pela Escola de Primeiras Letras, não havia aprofundamento dos conhecimentos, salvo pelo método Lancastriano/mútuo, que defendia um ensino que possibilitasse um conhecimento teórico-prático:

Artigo. 2º A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancastriano, cujos principios theoreticos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os principios de Moral Christã, e da Religião do Estado (BRASIL, 1835).

A crítica quanto à primeira Escola Normal reside principalmente na escolha do método, em razão de “seus inexpressivos resultados”, como é questionado por Villela (2008, p.33). O ensino mútuo não se adaptou à realidade escolar brasileira devido ao seu alto custo, mas, mesmo assim, foi empregado pelo seu enfoque disciplinador. Após a criação da Escola Normal de Niterói, foram criadas, em diversas províncias, outras Escolas Normais:

[...] em Minas Gerais, em 1840; na Bahia, em 1841; em São Paulo, em 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1865; em Alagoas, em 1869; em São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, em 1871; em Sergipe, em 1871; no Amazonas, em 1872, embora já em 1871 tivesse sido criada uma aula de Pedagogia no Liceu; no Espírito Santo, em

1873; no Rio Grande do Norte, em 1874; no Maranhão, em 1874; no Paraná, em 1876; em Santa Catarina, em 1880; no Ceará, em; no Mato Grosso, em 1874; em Goiás, em 1884 (TANURI, 2000, p. 65).

As demais Escolas Normais criadas posteriormente no país apresentavam os mesmos moldes e problemas da primeira: currículo reduzido, “rudimentar formação pedagógica”, poucos professores, problemas administrativos e falta de alunos que se interessavam pela docência devido aos poucos atrativos da profissão, sobretudo financeiros, o que resultou numa instabilidade das Escolas Normais. Instituições foram criadas e extintas e só se fortaleceram a partir de 1880, quando foi criada a Escola Normal Oficial no Rio de Janeiro.

A instabilidade das Escolas Normais prejudicava o funcionamento das escolas elementares, pois elas careciam de professores. Para tanto, em 1879, Leôncio de Carvalho decretou a Reforma da Instrução Pública, definindo uma nova organização do sistema educacional primário, secundário e superior. Na Escola Normal de São Paulo, foram redefinidos o currículo mínimo, a nomeação dos docentes, a remuneração dos funcionários e a organização administrativa. Apesar desse desejo reformador, Brzezinsk (2006, p. 20) considera que a reforma de Leôncio de Carvalho representou a descaracterização da formação docente, quando, em um relatório apresentado à Assembleia Legislativa, o Ministro facultou o exercício da docência aos “leigos”:

[...] que possa ensinar todos aqueles que para isso se julgarem habilitados, sem dependência de provas oficiais de capacidade ou previa autorização; e que a cada professor seja permitido expor livremente suas idéias e ensinar doutrinas que repute verdadeiras pelo método que melhor entender (CARVALHO, 1878, p. 23 *apud* BRZEZINK, 2006, p. 20)

Em contrapartida, Saviani (2009, p. 145) aponta que a Reforma da Escola Normal da capital, Escola Normal de São Paulo, trouxe um “padrão de organização” que se estendeu para as principais cidades do estado, que enviavam “[...] seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam missões de professores paulistas. Dessa forma o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país”.

Após algumas décadas de alternada instabilidade e estabilidade da Escola Normal, foram abertas classes mistas no Brasil para homens e mulheres, mas que

ainda mantinham no currículo disciplinas orientadas ao gênero, conforme o art. 3 do Decreto n. 7684 de 1880, do então Ministro Francisco Maria Sodré Pereira, no Município da Corte:

Art. 3. Além das materias designadas no art. 1º serão ensinadas na Escola Normal as seguintes disciplinas: Calligraphia. Desenho linear. Musica vocal. Gymnastica. Pratica manual de officios (para os alumnos). Trabalhos de agulha (para as alumnas). (BRASIL, 1880).

Analisando o desenvolvimento conflitante no interstício dos dois últimos séculos no que diz respeito às relações de gênero, é possível notar que as mulheres, que eram alheias às instituições educacionais, passaram a ter presença ativa no processo de desenvolvimento da educação. A inserção da mulher no sistema educacional como educanda e educadora é contraditória, afinal, enquanto era marginalizada e julgada como intelectualmente inferior ao homem, também era considerada como importante na educação de crianças por supostamente possuir naturais características e habilidades maternas, propícias para a educação infantil.

A maternidade vista como afim à função do magistério, por ser considerada estreita a conjectura de que a natureza feminina teria grande relação com o cuidado com o outro, passou a desencadear a participação da mulher em atividades socialmente reconhecidas como maternas em espaços públicos exclusivamente ocupados por homens. A presença da mulher no ensino brasileiro começou a surgir à medida que se iniciou uma legitimação discursiva de pensadores e políticos de que a educação de crianças deveria lhe ser atribuída, de uma maneira similar às atividades maternas exercidas nos lares. A inserção da mulher no meio docente também foi uma solução para a escola primária, que não tinha um contingente masculino suficiente em razão dos poucos atrativos, principalmente o financeiro.

Nesse mesmo período histórico, em Goiás, as classes formadoras de professores seguiram com dificuldades. Mantinham em seu corpo discente a maioria mulheres, que predominantemente concluíam as turmas sem nenhum homem. Para tal esboço historiográfico, recorro à pesquisadora Brzezinski (2008), que, a partir de uma pesquisa documental e de entrevistas, remontou o histórico da Escola Normal em Goiás.

### 2.2.1 A Escola Normal Goiana

A primeira iniciativa para a criação da Escola Normal Goiana se deu em 1858, na então capital da província, Cidade de Goiás, porém, ela não saiu do papel em razão da falta de professores e de instalações físicas. O projeto de criação da Escola Normal Goiana viveu um período de quase três décadas de latência e, somente em 1884, foi implementada, de maneira anexa ao Liceu. A formação goiana acabou não deslançando e, por isso, foi extinta dois anos mais tarde, devido à insuficiência de alunos e à falta de professores que fossem titulados pela Escola Normal da Corte, o que era exigido para seu funcionamento.

Após a proclamação da República, Goiás se encontrava entre os estados considerados atrasados em relação à organização do próprio sistema educacional. Apesar das dificuldades, o Curso Normalista ressurgiu como um apêndice do Liceu, reinstalado por José Ignácio Xavier de Brito em 1893. Seu ressurgimento está fortemente relacionado aos interesses políticos da época de ampliar o número de eleitores, já que eram considerados eleitores apenas os cidadãos alfabetizados.

A Escola Normal teve seu currículo reformulado. Todavia, esse tipo de ensino continuou tendo um caráter conteudista e um pequeno contingente de alunos, acarretando uma instabilidade de formação no estado. O curso teve o seu momento de glória somente a partir da década de 1930, quando ganhou autonomia em relação ao Liceu, por meio de uma reformulação pedagógica baseada nas tendências escolanovistas, dando ênfase na Psicologia e na Didática, bem como numa nova estrutura física.

Ganhando uma nova casa, a então Escola Normal Oficial, foi instalada no Palácio da Instrução, espaço pedagogicamente mais adequado que também abrigava o Jardim da Infância, o Grupo Escolar Modelo e a Escola Complementar. Brzezinsk (2008, p. 292) nos mostra o quão importante era a reunião dessas escolas, que constituíram-se “no anteprojeto do Instituto de Educação, o que torna evidente ter sido o estado de Goiás um dos precursores da experiência, que se concretizaria em âmbito nacional a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946)”.

As perspectivas do movimento da Escola Nova, suas concepções de mundo, sociedade, educação, escola e metodologias adentraram na Escola Normal e

trouxeram mudanças na sua organicidade. O foco pedagógico se transferiu do professor para o aluno, o aspecto conteudista deu espaço para as metodologias e o ensino diretivo deu espaço para o não diretivo.

Mais uma vez, a Escola Normal viu o seu desenvolvimento freado por infortúnios políticos. Em 1938, a formação de professores goianos teve seu declínio com o Golpe de Estado de Getúlio Vargas, que instaurou um regime autoritário e antidemocrático, contrários aos ideais reformadores da Escola Nova, reprimindo o movimento e seus agentes que ameaçavam o governo. A educação em Goiás, como em todo país, retrocedeu com a política educacional autoritária e nacionalista.

A mudança para nova capital, Goiânia, e o desmembramento das escolas anexas ocasionaram perdas significativas para o curso de normalista nas esferas qualitativas e quantitativas. A Escola Normal perdeu o seu *locus* prático e o número de alunos caiu. As perdas significaram um retrocesso pedagógico e administrativo, que resultou uma formação em detrimento aos estados com um sistema educacional mais consolidado, restringindo a certificação normalista goiano apenas ao estado.

No contexto sócio-político-econômico do final da Segunda Guerra Mundial e da ditadura Vargas em 1946, o país passou por um momento de excitação democrática que possibilitou uma nova política educacional que, entusiasmada pelos educadores liberais, manifestou-se nos princípios norteadores da nova Constituição de 1946 e na reforma educacional. Nessa reforma, a Escola Normal foi ampliada e surgiram os Institutos de Educação. Entretanto, em Goiás, esse processo foi se concretizar somente em 1956.

Na década de 1950, a Escola Normal de Goiás passou por uma reorganização e por alterações pedagógico-administrativas, precedentes à Lei n. 2.580, de 17 de setembro de 1959, que a regulamentava. A formação de professores para o ensino primário teve seu auge na década de 1960, no Instituto de Educação de Goiás (IEG), cuja qualidade era expressa pela estrutura dos padrões do INEP, pela qualificação do corpo docente e pela ousadia da criação do Curso Normal Superior. Com a Lei 5.692 de 1971, iniciou-se a descaracterização do modelo da Escola Normal, tornando-se Habilitação ao Magistério de Segundo Grau e voltando a ser anexada ao Liceu de Goiás.

## 2.3 A formação de professores em nível superior

A formação de professores em nível superior, manteve algumas fragilidades presentes em toda trajetória para consolidação da formação de professores, muitas delas reféns das inconstâncias das políticas de governos. Da criação dos Institutos de Educação à criação e consolidação da identidade da formação de professores dos anos iniciais do ensino básico no Curso de Licenciatura em Pedagogia decorre um período de mais de setenta anos. A seguir será abordada esta transição.

### 2.3.1 Os Institutos de Educação

A formação de professores em todo Brasil passou por momentos de instabilidade e latência, por um processo turbulento de criação-extinção-reabertura. A extensão do padrão da Escola Normal da capital estabelecida pela reforma de Caetano Campos, durante os primeiros anos da República, não resultou em avanços pedagógicos significativos. E mesmo após seu reordenamento, não se distanciou da cultura educacional que imprimiu em seu percurso – uma cultura do domínio do conhecimento a ser transmitido em detrimento da sua didática e metodologia, assim como uma cultura da função reprodutora das ideologias dominantes e de controle social.

Somente nas primeiras décadas do século XX, surgiram presságios para uma nova fase da formação de professores. O movimento para modernização da educação nas décadas de 1920 e 1930, apoiado nos ideais da Escola Nova de John Dewey, trouxe o desejo de reconstrução social, diminuindo “privilégios e iniquidades”, “[...] pois ao se educarem pessoas diferentes das conservadoras e reacionárias, construir-se-ia uma sociedade diferente – a democrática” (BRZEZINSKI, 2006, p.27).

O movimento ganhou força com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Esse movimento buscava a organização de um sistema educacional apropriado à estrutura moderna que se estabelecia no momento. Com o processo de industrialização, o mercado de trabalho passou a exigir mais do trabalhador, promovendo um crescimento da demanda escolar.

Nesse contexto de renovação social, política e econômica, no Rio de Janeiro em 1931, teve início a IV Conferência Nacional de Educação, que tinha o objetivo de

“definir as bases da política educacional”, cuja a pauta trazia como tema central “as grandes diretrizes da educação popular no Brasil”, desdobrando-se na “intervenção federal na difusão do ensino primário, técnico, normal e profissional” (CUNHA, 1932 *apud* SAVIANI, 2007, p. 231-232). Contudo, na perspectiva dos educadores presentes, a problemática do evento se estendia ao conceito de educação integral do homem, partindo do ensino primário ao ensino universitário.

A discussão do tema também fez parte da pauta da V Conferência de Educação, realizada em Niterói no ano de 1932, ficando como incumbência a elaboração de documento que manifestasse os ideais dos educadores e fixasse “dessa maneira, o sentido fundamental da política brasileira de educação”. Ficando aqui marcada a origem do Manifesto dos Pioneiros da Educação e a ABE como organizadora dos educadores da época.

Para a universalização e a ampliação do sistema escolar, de acordo com o documento, os professores deveriam receber uma preparação pedagógica sólida, sendo necessário a formação e a profissionalização em nível superior:

A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (AZEVEDO et al., 1932, p. 59).

Dentre as reformas realizadas nesse período, destacam-se as tentativas de promoção da formação de professores de nível secundário à formação em nível superior nas universidades.

Apesar de não ter sido concretizada, é importante mencionar, mesmo que ligeiramente, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, idealizada pelo Ministro de Educação e Saúde Pública Francisco Campos em 1931. Campos elaborou as reformas de ensino – “secundário, superior e comercial – com acentuada tônica centralizadora [...] tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho” (FAVERO, 2006, p.23).

A proposta para a Faculdade de Educação, Ciências e Letras não se basearia apenas no saber desinteressado, mas também nas “necessidades técnicas e profissionais” (SAVIANI, 2012, p. 19). Essa nova possibilidade na configuração do sistema universitário brasileiro teria como função principal a formação de professores no ensino secundário e normal. O modelo proposto por Campos mais tarde seria lembrado na organização da Faculdade Nacional de Filosofia e deu origem ao curso de graduação de Pedagogia em 1939.

A nova esfera de formação profissional docente, como unidade universitária, viria para sanar as deficiências do ensino preparando professores para atuarem nas escolas secundárias e normais, conforme foi instituído pelo Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932: “Nesse projecto, a actual Escola Normal é transformada em um Instituto de Educação, destinado a ministrar educação secundaria e a preparar professores primarios e secundarios” (TEIXEIRA, 1932). Anísio Teixeira transformou a Escola Normal do Distrito Federal em Escola de Professores, propondo combater o “vício de constituição” das Escola Normais, nas quais existia uma pretensão de oferecer, ao mesmo tempo, um saber desinteressado e um saber profissionalizante, não conseguindo efetivar nenhum dos dois (SAVIANI, 2009, p. 145).

Em 1935, a Escola de Professores foi incorporada à Universidade do Distrito Federal, passando a ser denominada Escola de Educação. Dentre “seus órgãos constitutivos figuravam o Instituto de Educação”, como descrito no artigo 4º do Decreto de criação da Universidade n. 5.513 de 1935:

O Instituto de Educação que tem por fim prover formação do magistério e concorrer, como centro de documentação e pesquisa, para a formação de uma cultura pedagógica nacional, fica diretamente incorporado a Universidade pela sua atual Escola de Professores, que passa a denominar-se Escola de Educação, mantidos os objetivos estabelecidos pelo Decreto n. 3810, de 19 de março de 1932. (DISTRITO FEDERAL In: FAVERO, 2000, p. 235 *apud* SAVIANI, 2012, p. 30).

Juntamente com o Instituto de Educação, faziam parte da Universidade outras instituições complementares que atuavam como experimentação pedagógica, prática de ensino, pesquisa e difusão cultural: “Um Instituto de Pesquisas Educacionais, Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas Escolares, Fimoteca, Museus Escolares e Radiodifusão” (SAVIANI, 2012, p. 29).

Em São Paulo, Fernando Azevedo, pelo Decreto n. 5.884 de 1933, criou o Instituto de Educação, que contemplava o Jardim de Infância, a Escola Primária, a Escola Secundária, a Escola de Professores, o Centro de Psicologia Aplicada à Educação e o Centro de Puericultura, cabendo à Escola de Professores oferecer cursos de formação a professores primários, secundários e de especialização para diretores e inspetores.

Nesse interim, o Curso Normal ficou estruturado para o curso de formação de professores primários da seguinte forma:

Educação, compreendendo as disciplinas psicologia, pedagogia, prática de ensino e história da educação; 2. Biologia aplicada à educação, abrangendo fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança e higiene da escola; 3. Sociologia, com as disciplinas fundamentos da sociologia, sociologia da educação e investigações sociais em nosso meio (SAVIANI, 2012, p. 23).

Já os cursos para professores secundários e de especialização para diretores e inspetores passaram a ter a seguinte estrutura:

A primeira, também denominada Educação, abrangia história da educação, educação comprada, princípios gerais da educação e filosofia da educação; a segunda, biologia educacional, fisiologia e higiene, estudo do desenvolvimento físico, higiene escolar e estatística; a terceira, psicologia educacional, psicologia da criança e do adolescente, psicologia aplicada à educação, testes e escalas e orientação profissional; a quarta, sociologia educacional, problemas sociais contemporâneos e investigações sociais em nosso meio; por fim, a quinta seção: prática de ensino (SAVIANI, 2012, p. 23).

Com essa estrutura, a Escola Normal de São Paulo não encontrou empecilhos ao ser incorporada à Universidade de São Paulo, quando esta foi criada, em 1934.

Em 1938, o Instituto de Educação começou a fazer parte, na seção de Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP). A primeira seção de Educação ficaria responsável pela formação de professores para o Ensino Normal; a seção de Ciências correspondia aos cursos de matemática, ciências naturais, química e física; e, por último, a seção de Letras abrangia os cursos de letras, filosofia, línguas, geografia e história. As duas últimas seções eram formadoras de professores para o nível secundário. Esse formato assumido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP se assemelhou à proposta de Francisco Campos.

As Universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, juntamente com Institutos de Educação que a elas já haviam sido incorporados, organizaram e delinearão as licenciaturas e o curso de pedagogia, instituídos em todo o país, por meio do Decreto nº 1.190, em 4 de abril de 1939. A partir dessa regulamentação, a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras passou a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia, dividindo-se nas seções de Ciências, Letras, Pedagogia e Filosofia, tendo a finalidade de preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades técnicas, candidatos ao magistério do ensino secundário e normal, assim como tendo a finalidade de realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituíam o objeto de ensino.

#### 2.4 O Curso de Pedagogia

Saviani (2012) aponta que a Universidade do Brasil criada em 1937, por Gustavo Capanema, antagônica à proposta de Anísio Teixeira, extinguiu a Universidade do Distrito Federal e se tornou um modelo a ser seguido para criação e modificação de 15 faculdades. No modelo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sobressai o caráter profissionalizante, retomando a proposta “utilitária” de Francisco Campos.

Em janeiro de 1939, por meio do Decreto n. 1.063, foram incorporadas as instituições educativas da Universidade do Distrito Federal à Universidade do Brasil. No entanto, as instituições relacionadas ao Instituto de Educação foram extintas. Dessa maneira, a formação de professores perdeu o que era seu laboratório, o Jardim de Infância, a Escola Primária e a Escola Secundária.

Nesse cenário de mudanças estruturais na Faculdade Nacional de Filosofia, surgiu o curso de Pedagogia, que teve sua denominação oportunizada pela criação das seções de Pedagogia e Didática. A nova estrutura organizou os cursos oferecidos pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do país nas modalidades de bacharel e licenciatura, ficando o curso de Pedagogia, assim como os cursos das demais seções<sup>2</sup>, como bacharelado.

---

<sup>2</sup> 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

O título de licenciado viria após cursar as disciplinas do curso de didática, que era composto por um ano de aulas das disciplinas de didática geral, didática especial, psicologia educacional, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação e administração escolar. No entanto, o bacharel em Pedagogia só necessitava cursar as disciplinas de didática geral e especial, pois o currículo do bacharel já abarcava as demais, conforme artigos os 19 e 20 do Decreto 1.190 (BRASIL, 1939):

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.

A organização das disciplinas que compunham a formação de bacharelado falhava na busca pela especificidade do objeto do curso, a investigação sobre os temas e os problemas da educação. Seu aprofundamento teórico ficava a cargo das disciplinas das ciências da educação auxiliares à pedagogia. A separação da formação demonstrava uma bifurcação em relação à perspectiva de conteúdo e método, como se a relação dos dois não fosse crucial para a formação de professores. Assim, diferentemente dos outros cursos de bacharelado, a pedagogia se ocupava dos conteúdos gerais nos três primeiros anos e a parte específica se concentrava na formação oferecida em um ano, configurando o famoso esquema 3 + 1.

Na nova conjuntura, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como uma “[...] experiência mal sucedida, que de empreendimento complexo passou por uma degradação progressiva, sendo reduzida a uma inexpressiva escola superior isolada

---

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

e especializada em formar professores secundários e normalistas” (BRZEZINSKI, 2006, p. 41). Dessa forma, o pragmatismo e o tecnicismo diminuíram a Pedagogia

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 (BRASIL, 1939)

brasileira, reprimindo a produção epistemológica basilar ao campo da experiência, da metodologia e da técnica.

O artigo 51, alínea c, do Decreto 1.190 confirma essa afirmação, quando nos leva a entender que o objetivo principal do Curso de Bacharelado em Pedagogia seria a formação profissional especializada para atuar na administração pública da educação.

Art. 51. A partir de 1 de janeiro de 1943 será exigido:

[...]

c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia. (BRASIL, 1939).

O modelo implantado, de acordo com Libâneo (2002), se manteve até a legislação posterior à Lei n. 4.024 de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A LDB elucidou em seu art. 70 que “o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1961). Em consonância, o Parecer do Conselho Federal (CFE) n. 251 de 1962, relatado por Valnir Chagas, manteve a formação de bacharelado do curso de Pedagogia, estabeleceu seu currículo mínimo e fixou sua duração para quatro anos englobando o bacharelado e a licenciatura.

O curso de bacharelado em pedagogia teria no mínimo sete matérias, sendo cinco obrigatórias: psicologia da educação, sociologia, história da educação, filosofia da educação e administração escolar. O curso de bacharelado também teria duas matérias opcionais entre: história da filosofia, biologia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional. E o título de licenciado, as disciplinas de didática e prática de ensino.

Assim sendo, foram mantidas as orientações profissionais: o técnico em educação, sem definições de funções, e o professor da Escola Normal, bem como foi mantida a dicotomia entre conteúdo e método.

Em sua introdução, o Parecer CFE n. 251/1962 estabeleceu ponderações acerca da indefinição do curso e do debate entre as correntes de pensamento sobre o futuro da formação em Pedagogia – uma das correntes “[...] pretendia sua extinção, alegando a falta de conteúdo próprio, e a outra [...] defendia a existência do curso, supervalorizando esse conteúdo” (BRZEZINSKI, 1996, p. 54). Em relação à extinção do curso de Pedagogia, Furlan (2008, p. 3866), pondera que a intenção não era extingui-lo, mas redefinir sua estrutura:

O parecer dá andamento às intenções do conselheiro, descarta-se a hipótese de extinção do curso e parte-se para uma redefinição, principalmente no que se referia ao cargo de técnico em educação, ou o bacharel, já que este profissional era ajustável a todas as tarefas não-docentes dentro do campo educacional.

Ainda a esse respeito, Saviani (2012, p. 37) faz uma exposição do ponto que se referia à formação de professores primários em nível superior e a formação de especialista em nível de pós-graduação, como uma “hipótese que levaria a extinção do curso de Pedagogia”. Entretanto, Valnir Chagas (CHAGAS *apud* BRZEZINSKI, 1996) relator dos Pareceres n. 251 e n. 292 e Conselheiro do Conselho Federal de Educação (CFE), considerava ambiciosa a proposta de promover a formação de professores primários em nível superior, mas considerava que essa proposta poderia ser uma solução futura, na década seguinte.

Na tentativa de superar a dicotomia impressa no dilema 3 + 1, o Parecer n. 292/1962 do CFE, organizou os cursos de licenciatura, sobretudo em relação ao tempo de duração da formação pedagógica. E, em 1969, o Parecer n. 252 extinguiu a diferenciação entre bacharelado e licenciatura, mas, ainda assim, manteve a perspectiva do Parecer n. 251/1961, quanto à formação de especialista.

## 2.5 Pedagogo ou especialista?

O início da década de 1960 foi marcado pelo debate na comunidade acadêmica acerca das direções da educação brasileira, sobretudo a reforma universitária. Os

debates se passaram em um período de mudanças políticas, no qual se instaurava no Brasil um governo autoritário imposto pelo golpe militar de 1964.

Nesse período, em consonância com o novo modelo capitalista brasileiro, houve a preparação de um contingente significativo de técnicos, dentre eles da educação. Na década seguinte, esse modelo ganhou força, mas buscava apenas a formação de um contingente qualificado profissionalmente, e não um desenvolvimento humano e social do trabalhador. Esse modelo educacional tratava-se meramente de uma alimentação dos moldes capitalistas, baseado na fragmentação tecnicista do trabalho e na estratificação social.

Nesse interim, a reforma universitária estabelecida pela Lei n. 5.540/1968 alcançou o curso de pedagogia por meio do Parecer CFE n. 252/1969 e da Resolução CFE n. 2/1969. O curso, nesse momento, teria a finalidade de formar profissionais da educação, que alcançaria o título de especialista por meio da especialização. A reforma operava mudanças estruturais significativas quanto ao seu currículo, dividindo-a em duas partes, como nos mostra Brzezinski (1996, p.74):

A primeira [...] sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. A segunda parte, diversificada e propriamente profissionalizante [...] Essas áreas desdobraram-se em oito habilitações, a ser oferecidas em nível de graduação. São elas: magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau; orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar.

Quanto à habilitação para o magistério, o Parecer também se responsabilizava em formar o professor primário. Valnir Chagas argumentava, no Parecer, que não havia necessidade de funcionamento de outros cursos preparatórios para as profissões relacionadas à educação, à medida que elas correspondiam a uma só natureza, permitindo modalidades diferentes dentro de uma base comum. Assim sendo, diversos elementos inerentes à formação de profissionais da educação poderiam ser reunidos no curso de Pedagogia.

Apesar do curso abranger diversas habilitações, resultaria em um só diploma. Uma emenda a Resolução n. 2/1969 estabeleceu o grau de licenciado como único título para a habilitação em Pedagogia. O que era diferente nos demais cursos para formação de professores que conferiam os dois títulos.

Analisando a constituição do curso até a década de 1960, percebemos que o direito de ser professor nas séries iniciais se constrói quase que por acaso, ao passo que, na compreensão do relator, “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (BRASIL, 1969, p. 106 *apud* BRZEZINSKI, 1996, p. 74). Desse modo, o professor preparado para o segundo grau caía de paraquedas nas séries iniciais, sem necessidade de formação específica.

As mudanças curriculares que ocorreram durante o governo militar resultaram em uma fragmentação da formação e contribuíram para a indefinição e a ambiguidade quanto à sua natureza e identidade. A crítica quanto ao modelo tecnicista implantado está ligada ao fato, que ao mesmo tempo que estimulava uma formação ideológica, oferecia uma formação para profissionais da educação acrítica e superficial em relação às técnicas e metodologias de ensino. E ainda fragmentava o trabalho pedagógico dentro da escola.

Continuando a reforma educacional por meio da Lei n. 5.692 de 1971, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) teve início a regulamentação de todo o sistema escolar. A partir dessa reforma, as Escolas Normais foram derrubadas e em seu lugar foi instituída a formação específica de segundo grau para o exercício do magistério, alterando também a denominação dos ensinos primário e médio para primeiro grau e segundo grau.

## 2.6 O movimento educacional

Ao final da década de 1970, instauraram-se discussões em torno da revalorização da educação pública e da problemática da formação de professores. Essas discussões, inicialmente sustentadas pela Associação Nacional de Educação (Anped), foram de encontro ao modelo capitalista de estratificação social, concebendo a escola com “um lugar de luta hegemônica de classes, de resistência, de conquista de cultura e da ciência como instrumentos de luta contra as desigualdades sociais impostas pela organização capitalista” (LIBÂNEO, 2002, p. 49).

As discussões oportunizaram a articulação do movimento educacional organizado, que se concretizou durante a primeira Conferência Brasileira de

Educação Nacional (CBE)<sup>3</sup> recebendo o nome de Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. E mais tarde configurando-se como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Em 1990, essa comissão se tornou a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Os debates e os estudos inerentes às políticas educacionais uniram e organizaram os educadores, reforçando a conscientização de seu papel social e suscitando a participação deles nos movimentos científicos, sindicais e de classe. Nesse cenário histórico de luta pela democratização do país e de progressos no campo da educação, surgiu a Anfope, engajada em princípios defendidos pelo movimento dos educadores, sobretudo a construção da Base Comum Nacional (BCN), que objetivava a definição da identidade do profissional de educação: “[...] Todas as licenciaturas (pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”. (CONARCFE, 1983, p. 4 *apud* BRZEZINSKI et al., 2018, p. 24)

Durante os anos 1990, a Anfope teve uma participação significativa, nos debates realizados nos Congressos Nacionais de Educação (CONED) e no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)<sup>4</sup>, acerca do projeto da nova LDB. A Lei n. 9.394 de 1996 refletia sobre as políticas neoliberais instituídas pelo governo da época – políticas que não abarcavam as propostas e as expectativas de grande parte dos educadores brasileiros.

A Anfope continuou o seu trabalho e os educadores lutaram contra as investidas pela descaracterização da formação de professores, cobrando uma definição da BCN. Na década de 2000, a Anfope se ocupou da discussão pela elaboração do Plano Nacional de Educação e das proposições acerca das Diretrizes

---

<sup>3</sup> É importante lembrarmos que, juntamente as entidades citadas, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes) atuaram como “copromotoras” das CEBs (BRZEZINSKI, 2006).

<sup>4</sup> Entidades que fizeram parte do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), Confederação de Professores do Brasil (CPB), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única de Trabalhadores (CUT), Federação de Sindicatos dos Trabalhadores em Universidades Brasileiras. (FASUBRA), ASNPT, Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), SEAF, União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) e União Nacional dos Estudantes (UNE).

Curriculares para o curso de Pedagogia e das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores.

## 2.7 As diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia: a identidade atual da formação

Refletir sobre o percurso formativo dos professores dos anos iniciais do ensino, nos direciona ao curso de Pedagogia e a compreensão da identidade contemporânea do pedagogo, representada pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP) e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

As DCNP orientam o foco da formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, isso feito após acaloradas discussões envolvendo o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e movimentos organizados de educadores. Contudo, as DCNP (BRASIL, 2006) determinam que a formação oferecida deve abranger integralmente, além da docência, “a gestão, a pesquisa, a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas”.

Em face disso, as DCNP instigam as instituições formadoras a usar da liberdade para oferecer a formação do docente dos AIEF, da EI, assim como do pedagogo-pesquisador e do pedagogo-gestor, profissionais que poderão atuar também fora do sistema educacional. (BRZEZINSK, 2008, p. 1145).

De acordo com o documento, o curso de Pedagogia deve ser composto por três núcleos: um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e, por último, um núcleo de estudos integradores. Em uma análise ampla e abrangente, Gatti e Barreto (2009) mostram a formação de professores e a atividade docente na educação brasileira, assim como discutem os currículos do curso de Pedagogia, destacando os componentes curriculares e a apreensão em relação à falta de articulação entre teoria e prática nas propostas curriculares investigadas. Para diferenciar as estruturas curriculares dos cursos analisados em sua pesquisa, as autoras constroem categorias e subcategorias a partir desses núcleos dispostos nas DCNP e DCN:

Fundamentos teóricos da educação. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais: à estrutura e funcionamento do ensino, ao currículo, à gestão escolar, ao ofício docente. Conhecimentos relativos à formação profissional específica: conteúdos do currículo da Educação Básica (Infantil e Fundamental), didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, saberes relacionados à tecnologia. Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos: na educação infantil, na educação especial, na educação de jovens e adultos (EJA), na educação em contextos não-escolares. Outros saberes. Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC). Atividades complementares (GATTI; BARRETO, 2009, p. 118-119).

Em conformidade com as novas DCN as IES devem apresentar, em sua concepção de formação de professores para educação básica, consonância entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), primando pelo atendimento às políticas públicas de educação, às DCNs e aos programas de avaliação da qualidade.

Segundo as reformulações das DCN, a partir da instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC,), os cursos de licenciatura devem se estruturar e adequar às novas demandas, “por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares”, e garantir, no currículo, além do que já era proposto, conteúdos envolvendo “direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2015, p. 11)

A formação inicial para professores da educação básica passou a ter carga horária mínima de 3.200 horas em cursos com prazo mínimo para sua integralização de 4 anos, sendo direcionada ao exercício do magistério na Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM) e nas respectivas modalidades de educação: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial (EE), Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Educação do Campo (EC), Educação Escolar Indígena (EEI), Educação a Distância (EaD) e Educação Escolar Quilombola (EEQ). No curso de Pedagogia, passou a predominar o tempo aplicado à constituição de conhecimento sobre os objetos do ensino e, nas demais licenciaturas, o tempo destinado às dimensões pedagógicas passou a não ser inferior a 640 horas.

### 3 O ESCRITO, O DITO, E O VIVIDO: SEUS RESULTADOS E REVELAÇÕES

Nesta seção serão apresentados os apontamentos da investigação realizado durante a iniciação científica no período de 2015 a 2018. E inicio expondo o que foi revelado durante o primeiro ano do estudo, trago as reflexões acerca a pesquisa “Perfil docente e fatores condicionantes à educação como campo profissional: o caso pedagogia do IF Goiano *Campus Morrinhos*”.

#### 3.1 O que foi revelado na análise documental acerca do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IF Goiano

O objeto de investigação se ateve à formação do pedagogo do IF Goiano Campus Morrinhos, analisando os documentos de planejamento e os registros formais relativos ao processo de construção do conhecimento, sendo esse o ponto de partida para a reflexão sobre os propósitos e a identidade profissional que a Instituição pretende construir, mediante apontamentos de possíveis lacunas entre o proposto pela legislação, o PPC, os planos de ensino, os registros das atividades efetivamente realizadas em sala de aula e a formação dos professores envolvidos em todo o processo de construção do curso no período de 2013 a 2015.

O PPC do curso de Pedagogia do IF Goiano, aprovado pela Resolução do Conselho Superior do IF Goiano (Resolução CONSUP N.º 030/2012 de 17 de agosto de 2012, que sofreu alterações em 2014 e 2015), propõe uma formação profissional de caráter multidisciplinar para atuação na EI, nos anos iniciais do EF e do EJA, bem como em funções e atividades de coordenação de áreas e projetos, gestão e planejamentos de ações e projetos, e orientação educacional. Tendo como eixo temático os Processos de Ensino e de Aprendizagem relacionados à Educação Escolar, a prática pedagógica é, conseqüentemente, o componente curricular central que permeia todo o processo de formação, o que não impede que esse profissional esteja apto a atuar também em outros contextos educativos.

Após o início da primeira turma, em 2013, a matriz curricular do curso de Pedagogia passou por três reformulações. A primeira, com o início da segunda turma em 2014; a segunda em 2015, para minimizar as discrepâncias ainda presentes entre as Matrizes e determinações das DCN; e a terceira, em 2016, por ocasião do novo

PPC. Nesse período, disciplinas foram criadas e extintas, divididas e unificadas, e, atualmente, correspondem à Matriz Curricular presente desde 2016.

Com as novas DCN de 2015, não houve modificações em relação à carga horária do curso, pois as alterações anteriormente realizadas incluíam horas de atividades práticas às disciplinas teóricas. Brzezinsk (2018, p.60) afirma, que as novas orientações “aproximam as instituições formadoras e o campo de atuação profissional, orientando os estudantes ao mundo do trabalho, desde o início do curso mediante a prática com 400 horas e estágio supervisionado”, buscando assegurar a articulação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, favorecendo uma “formação com bases científicas, pedagógicas, técnicas, políticas, estéticas e éticas”.

Os conteúdos relacionados aos direitos humanos, diversidades étnico-raciais, de gênero, sexual, religiosa, geracionais e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, dados como obrigatórios pelas DCN, foram abarcados pelas disciplinas de Políticas Educacionais na Educação Brasileira e Educação e Antropologia Cultural, conforme descrito em Ata do NDE, nº 012 de agosto de 2015. Ainda assim, não estão devidamente efetivados.

Cabe observar que não foi possível apreender com precisão quais desses conteúdos foram efetivamente integralizados no contexto da sala de aula das respectivas disciplinas. Os conteúdos lançados pelos professores nos diários acadêmicos não permitiram uma análise mais acurada, pois foram inseridos transversalmente a conteúdos disciplinares dos planos de curso, portanto currículo prescrito. Mas ao serem abordados, esses conteúdos carregam especificidades próprias dos conhecimentos prévios e nível de aprofundamento conceitual adotado pelo professor, caracterizando, segundo Sacristán (2000), como um currículo em ação. Para análise da formação dos professores do curso de Pedagogia, considerada como um fator importante para a formação do pedagogo, analisei, por meio do Currículo Lattes, o histórico formativo dos professores que atuaram no curso no período de 2013 a 2015.

No que se refere à legislação, não existem determinações específicas para o exercício docente no curso superior de Pedagogia, por isso, esse curso possui como principal parâmetro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trata de forma geral do exercício do magistério superior, em específico no Art. 66:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, [...]. O notório saber, [...] reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

A esse respeito, foram analisados 19 currículos e não foi verificada discrepância significativa entre a formação dos docentes e as disciplinas que eles ministraram. Nessa análise, foi considerada a reflexão de que a Pedagogia é a “[...] ciência da prática da educação, [...] cujo ponto de partida é a prática e a ela se dirige” (LIBANÊO, 2002, p.36). Há o entendimento de que é positivo à formação do pedagogo e à identidade do curso que a disciplina a ser ministrada esteja correlacionada à área de formação/pesquisa do docente que nela atua, de tal sorte que tenha uma formação inicial e continuada direcionada a um campo de saber que possa contribuir com a prática pedagógica do futuro professor.

Para análise do que foi proposto e realizado no PPC, planos de ensino e diários foram levantados e organizados dados correspondentes às turmas de 2013, 2014 e 2015. Da turma de 2013 foram analisados registros do primeiro ao sexto período; da turma de 2014 analisados registros do primeiro ao quarto período; e da terceira turma registros do primeiro e segundo períodos.

Por questões éticas e de sigilo, os planos de ensino e os diários foram consultados com supervisão da Coordenação de Curso. Constatei a ausência de alguns planos no período de 2013 a 2015, assim como de alguns diários no período de 2013 a 2014. Em seguida, considerando os propósitos da pesquisa, recorri formalmente à Direção de Ensino do Campus e tive a permissão de acesso, igualmente supervisionado por um servidor, ao arquivo da Secretaria do Campus, sendo possível complementar, parcialmente, os documentos ausentes mencionados.

Ao discutir e analisar a estrutura da Matriz Curricular do Curso, foram utilizadas as categorias curriculares desenvolvidas por Gatti e Barreto (2009), categorias fundamentadas na estrutura do curso de Pedagogia determinada pela Resolução CNE/CP n.º 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso. Após análises comparativas, observei a pertinência entre o PPC de Pedagogia vigente e a legislação atual.

A exploração documental iniciou a partir da primeira versão do PPC construído em 2012, da sua atualização em 2015 e de 73 Planos de Ensino e Diários coletados. Os itens observados no plano de ensino foram: ementa, objetivos gerais e específicos,

bibliografia. Constatei que 42 das ementas dos planos de ensino mantiveram uma correspondência com o Ementário proposto pelos PPCs, porém 30 ementas foram modificadas. Contudo, essas 30 ementas que foram modificadas mantiveram as principais características do proposto. Mas houve uma ementa que não correspondeu ao proposto. A maioria dos objetivos gerais e específicos dos planos de ensino possuíam uma correlação pertinente entre o proposto e o realizado. Apenas um dos Planos de Ensino analisados não correspondeu ao que foi proposto.

Quanto às alterações do ementário vigente, a redação das ementas foi adequada de forma a abranger a EJA e a Educação Especial. Outras disciplinas modificaram os aspectos gerais e semânticos, direcionando o eixo das disciplinas a uma área específica, bem como corrigindo erros constados no Ementário de 2012. No que se refere à bibliografia básica, observei que 44 dos documentos analisados foram modificados e 29 mantiveram a bibliografia conforme o proposto. As modificações na bibliografia consistiam na retirada das obras mencionadas no proposto e a inserção de outras obras. As adequações ao Ementário de 2015 também contemplaram alterações nas bibliografias.

### 3.2 O que foi revelado no discurso das alunas do IF Goiano turma 2013-2016

Nessa abordagem, quanto às reflexões reveladas no desenvolvimento do grupo de foco dinamizado com as alunas concluintes em 2016, acerca de suas expectativas profissionais ao ingressarem no curso, as mantidas ao longo do processo de formação e as que se concretizaram, serão ressaltadas dentre as falas das informantes as asserções mais recorrentes.

Preliminarmente, as expectativas e as percepções discentes indicavam um sentimento de gratidão das alunas para com a instituição e a equipe docente pelas oportunidades e possibilidades oferecidas e vividas. A maioria do grupo deixou claro que optou pelo curso como uma oportunidade de formação de nível superior e, no decorrer da graduação, suas expectativas foram se modificando, o que fez com que elas passassem a ver a docência como uma possibilidade efetiva.

As discentes foram unânimes ao afirmarem que, a princípio, acreditavam que o curso ofereceria uma formação inteiramente prática e, somente ao iniciarem o curso, perceberam que a parte teórica predominava, o que julgaram como um aspecto

relativamente positivo. Contudo, as alunas enfatizaram, ao final do percurso formativo, que consideravam importante o contato com a prática docente desde o início do curso e não somente durante os estágios supervisionados obrigatórios realizados a partir do quinto semestre do curso.

Elas relataram também que almejavam uma ascensão financeira com a profissão, porém, durante os estágios, as declarações e as reclamações dos profissionais atuantes causaram grande desânimo, o que as desmotivaram diante da docência nos níveis iniciais de ensino, despertando, em algumas delas, o desejo da docência no ensino superior.

No que se refere à confiança na aplicação dos saberes docentes adquiridos durante a formação na atuação profissional, as discentes relataram que chegaram ao estágio com incertezas e insegurança e, às vésperas do encerramento do curso, não se sentiam seguras quanto a seu preparo para a atuação na prática. Sugerem a antecipação do contato prático e o oferecimento de mais oficinas que proporcionem novas experiências e conhecimento prático para atuação docente.

A valorização do conhecimento prático em detrimento do conhecimento teórico presente no discurso das informantes é frequente em alunos dos cursos de licenciatura, quando têm o primeiro contato com a prática docente. Para Pimenta e Lima (2005-2006, p. 06), essa desarticulação dos saberes docentes presentes nas falas das informantes "está a constatação [...] de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática". Segundo Tardif (2002, p. 54), o saber docente não se resume, o saber docente é um "saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana".

Perceber a docência como uma "possibilidade" para um curso de formação de pedagogos, cujo eixo central está baseado na própria docência, reforça os argumentos de Libâneo (2001), que considera que a concepção do curso de Pedagogia como apenas um curso formador de professores é reducionista. Antes de preocupar-se com a formação escolar, a Pedagogia

[...] tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo dos conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (LIBÂNEO, 2001, p. 156).

As práticas educativas são inerentes à sociedade, que não existe sem elas. Para além das práticas escolares, o curso de Pedagogia diz respeito à imensa gama de práticas educativas, à medida que a educação ocorre em diversas modalidades e em diversos lugares. A educação como prática humana e social esculpe a nossa realidade individual e coletiva à medida que remodela o ser culturalmente, fisicamente e mentalmente.

Nesse contexto, o curso de Pedagogia possibilita não só a educação escolar como um campo de trabalho, mas a condução de processos educativos, existentes em várias áreas. A formação universitária dos pedagogos vai além do profissionalizarse, significa desenvolver a capacidade de compreender e transformar a realidade, sendo a universidade um *locus* rigoroso de “construção de conceitos dos métodos historicamente produzidos da liberdade, da criação, da produção do novo e da ética” (COÊLHO, 1996 *apud* BRZEZINSKI, 2008, p. 1142).

A seguir serão apresentados os apontamentos da continuação da investigação realizada no período de 2016/2017 “Formação do pedagogo e demanda profissional na região de abrangência do IF Goiano *CAMPUS* Morrinhos.

### 3.3 O que revela as entrevistas com os gestores das escolas dos municípios de Caldas Novas e Morrinhos

A pesquisa buscou responder quais têm sido as lacunas entre a formação docente do curso de Pedagogia e as demandas efetivas no campo de atuação desse profissional, no Ensino Fundamental de 1º a 5º anos, na região de abrangência do IF Goiano Campus Morrinhos. Especificamente, busquei verificar se o que tem sido realizado em sala de aula na formação profissional é compatível com as demandas reais desse nível de ensino, com foco nos processos didático-pedagógicos, assim como nas relações entre docentes e discentes do curso de Pedagogia. Tal preocupação investigativa se pauta na “compreensão que o professor do curso de pedagogia tem da relação educação–sociedade [...] o fundamento que irá alicerçar a prática educativa que habilita o profissional da educação” (VEIGA et al., 1997. p.43).

De acordo com Veiga (1997), é imprescindível analisar não apenas a formação do pedagogo como a preparação de um profissional para atuação na instituição

escolar, mas também a teoria e a prática vivenciada no curso, e as condições e os meios que habilitam o pedagogo para atuação em funções docentes e não docentes. Baseados no pressuposto de que a formação do Pedagogo do IF Goiano está pautada na prática pedagógica reflexiva da teoria e prática, fundamentada nas relações entre o professor, o aluno, o conteúdo e os contextos sociais condicionantes, busquei identificar no discurso dos interlocutores (discentes e gestores) a compatibilidade com as demandas reais do Ensino Fundamental I dos municípios de Morrinhos e Caldas Novas.

Em entrevista, o Gestor I da Escola A Morrinhos revelou que todos os profissionais da sua equipe possuíam formação docente, porém nem todos os regentes eram pedagogos: a maioria dos profissionais atuantes possuíam formação docente em outras licenciaturas específicas, como português, matemática, geografia e história. Já na EJA, os profissionais atuantes em duas turmas multisseriadas eram pedagogos, e, de acordo com Gestor II da Escola B Morrinhos, não havia leigos em sala de aula e todos trabalhavam em sua área. Nas duas instituições, os docentes possuíam acima de oito anos de efetivo exercício em sala de aula e muitos ingressaram na carreira docente nessas mesmas escolas e nelas permanecem até então.

Considerando a realidade de Morrinhos, na qual muitos dos profissionais que atuam na EI e no EF I não possuem formação adequada para esses níveis de ensino, em que docentes de disciplinas específicas atuam como pedagogos, posso apontar como justificativa para tal fato a oferta de cursos em licenciaturas em áreas específicas como História, Matemática, Geografia, Letras e Biologia, ofertados pela Universidade de Goiás – UEG, que já possuem uma tradição de longa data na formação de professores dessas áreas na região. Outra possibilidade é o curso de Pedagogia do IF Goiano, ainda estar se consolidando como instituição pública formadora de professores.

Em Morrinhos e em Caldas Novas, existe uma padronização salarial para os professores efetivos, que se flexiona de acordo com a carga horária, estabelecendo pisos salariais municipais e planos de carreira para esses profissionais. Em Caldas Novas, as entrevistas ocorreram com gestores nas três modalidades de ensino da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e da EJA. Nas declarações dos três

gestores, percebe-se a preocupação com a necessidade de um profissional com formação específica em Pedagogia para atuar nesses níveis de ensino.

Na Instituição de Educação Infantil, Escola C Caldas Novas, que atende crianças da creche e da pré-escola, o quadro com trinta e três profissionais de educação que atuavam em sala se dividia em doze pedagogos e vinte e um profissionais de apoio com formação em nível médio que auxiliavam em sala de aula na educação infantil. Para cada turma de alunos, há, no mínimo, um profissional habilitado em Pedagogia e pós-graduado em área afim.

Na Instituição de Ensino Fundamental I, Gestor IV Escola D Caldas Novas, fazem parte do quadro docente: dois professores em áreas específicas com formação em Letras e Educação Física, dez pedagogos regentes, em sua maioria pós-graduados, e um pedagogo iniciante. Nessa unidade, todos os docentes são efetivos em regime estatutário.

Na unidade escolar que oferece a EJA (alfabetização), o Gestor V da Escola E Caldas Novas mensurou a quantidade de alunos entre oitenta e cem, incluindo alunos de uma comunidade cigana situada no município, atendidos por cinco pedagogos. Desse grupo, três possuem especialização para atuar na EJA, todos com experiência na educação básica e alguns descobrindo uma nova perspectiva na carreira atuando recentemente nessa modalidade de ensino.

Das entrevistas nas unidades de Caldas Novas, ressaltou que em nenhum momento os gestores se referiram ao IF Goiano campus Morrinhos como *locus* de formação de professores. Nos cursos de licenciaturas oferecidos pelo campus, Química e Pedagogia, estão matriculados vinte e um residentes de Caldas Novas, entretanto, esses não têm participação na comunidade escolar desse município.

De acordo com o regulamento de estágio supervisionado do curso de Pedagogia (2016), os estágios devem ser realizados no município em que o campus está situado. Esse fator não impede, mas dificulta inserção de projetos em parceria com a comunidade escolar dos municípios circunvizinhos ao campus. E ainda de certa forma, dificulta o acesso ao estágio para os estudantes do curso, pois existe um contingente considerável de alunos, que residem e trabalham em outros municípios.

Algumas Instituições de Ensino Superior situadas em Caldas Novas oferecem o curso de licenciatura em Pedagogia e têm a comunidade escolar do município como objeto de investigação e campo para os estágios supervisionados obrigatórios.

Contudo, percebemos, nas falas das gestoras das unidades de ensino pesquisadas, que poucas ações de relevância têm sido elaboradas na comunidade escolar por essas instituições.

#### 3.4 O que foi revelado no discurso das alunas do IF Goiano da turma 2014-2017

Reunidos com a turma do último período do curso de Pedagogia, alunas que concluíram o curso em 2017, apesar de estarem tímidas e inicialmente indiferentes às perguntas iniciais realizadas no grupo de foco, demonstraram, no decorrer da conversa, com entusiasmo e orgulho, grandes expectativas pela formação docente. O orgulho em dizer “eu sou professora e me tornei professora” foi quase unânime no grupo de foco. As alunas relataram o amadurecimento como alunas e a conscientização do que é a docência para elas ao longo do processo de formação.

O curso de Pedagogia não era a primeira opção para algumas delas, e, para outras, ele nem chegava a ser uma opção inicialmente. Algumas alunas relataram que se inscreveram e iniciaram outros cursos em instituições de ensino superior da região, mas, depois, por razões diversas, decidiram fazer o curso de Pedagogia do IF Goiano. Algumas alunas contaram que pensaram em fazer e/ou iniciaram cursos de Contabilidade, Direito ou Educação Física, mas, por afinidade e aproximação com a área educacional, optaram, posteriormente, pelo curso de Pedagogia do IF Goiano Campus Morrinhos. Uma das alunas fazia parte do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) ofertada em uma das unidades de extensão ao Campus Morrinhos e lá ficou sabendo que o Campus ofereceria o curso de Pedagogia. E, por trabalhar no ambiente escolar e sentindo a necessidade de melhorar como profissional e ter novas oportunidades de emprego, ela decidiu prestar vestibular para fazer Pedagogia e ficou surpresa ao saber que tinha conseguido.

As alunas que participaram da pesquisa indicaram como fatores de permanência no curso a oportunidade de obter conhecimento, a força e determinação que tiveram diante de todas as dificuldades, o apoio da família e o anseio de vencer por ela, e gosto pela educação.

Quando ingressaram, tinham uma visão bem diferente do curso, vendo-o como apenas um curso de magistério. Mas, no decorrer dos quatro anos de formação, experienciaram a relação da teoria e da prática se efetivar durante os estágios.

É perceptível em suas declarações que, no processo de formação, foi construída uma compreensão da necessidade de busca pelo conhecimento, quando relatam que estudar se tornou um hábito e que elas pretendem se especializar em áreas da docência e além da docência. Relataram que esse é o diferencial do IF, o incentivo a continuar os estudos.

As alunas ressaltaram, por experiências próprias, que as escolas da região não valorizam os professores, que ainda existe uma concepção de senso comum equivocada sobre a docência, que a considera como uma mera vocação e não como uma formação.

Observei, no decorrer da entrevista, que se tratava de uma turma com perfil diferente da sua antecessora. As alunas se mostraram mais preparadas para o exercício da docência e se sentiam felizes e orgulhosas não somente por estarem concluindo um curso superior, mas por terem se tornado professoras.

Na continuação da investigação, no período de 2017/2018, houve a ampliação dos objetivos da pesquisa, abrangendo as propostas de formação das três IES que oferecem o Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial na região Sul Goiana. Igualmente como ocorreu na investigação períodos anteriores, foi realizado o grupo focal com a turma ingressante no curso em 2016. Os resultados da pesquisa “Formação de professores e políticas educacionais na região de abrangência do IF Goiano *Campus Morrinhos*” serão apresentados a seguir.

### 3.5 O que revelam as propostas de formação de pedagogos

A começar pela análise dos objetivos dispostos nos PPC dos cursos de licenciatura em Pedagogia do IF Goiano, IES B e IES C, destaco que as propostas das três instituições concebem a docência como eixo central da formação profissional, porém oferecem orientações distintas quanto à estrutura curricular. Esse fato indica a individualidade profissional de cada instituição – individualidade que, no entanto, conforme reflete Veiga (1997), ocasiona a falta de consenso quanto à formação do pedagogo na região, causando o enfraquecimento da identidade desse profissional.

Devido às reformulações na formação inicial e continuada de professores da educação básica, regulamentadas nas DCN de 2015, os PPC dos cursos das IES

investigadas passaram por uma reorganização e por mudanças recentes. Entretanto, abordo somente as propostas e os objetivos vigentes.

O curso oferecido pela IES B foi autorizado pelo MEC no ano de 2014, porém ele está em efetivo funcionamento desde 1999. Seu PPC descreve a formação oferecida como baseada na formação teórico-prática, novas tecnologias e gestão democrática. Além do magistério para EI e EF I, a IES B proporciona ainda uma formação direcionada à atuação nas áreas de gestão e administração pedagógica na educação formal e não formal. Esta descrição da proposta de curso oferecido pela IES B é reforçada durante a entrevista com a coordenadora do curso.

O PPC de Pedagogia da IES B disponível para análise, apresenta algumas divergências no que se refere as DCN vigentes. Porém, como informado previamente, o projeto passou por um processo de reformulações.

A IES B relata em sua proposta o espaço às práticas pedagógicas, como oportunidade de contato do estudante com as unidades escolares e com os problemas reais do processo de ensino-aprendizagem. No que se refere a essas práticas pedagógicas, as descreve como atividades desenvolvidas de forma interdisciplinar integrada a várias disciplinas do currículo, considerando a associação da formação teórica e a vivência profissional. No entanto, no PPC da IES B, não está claro como procede o desenvolvimento dessas práticas e sua interdisciplinaridade. É descrito que há uma coordenação das atividades práticas, porém o espaço e o tempo designados dentro das disciplinas não são mencionados.

O mesmo acontece com formação para a pesquisa. Sua proposta constante no PPC reconhece a importância da integração e relação da instituição formativa com a comunidade, e informam que há ações sendo articuladas junto aos governos municipais e estaduais, instituições públicas e privadas e outros órgãos que viabilizariam o campo da pesquisa, mas não é explicitada a forma que acontece efetivamente. No entanto quando se refere a extensão, o PPC descreve de forma objetiva, que a Instituição desenvolve ações de aproximação entre a comunidade e a instituição.

A IES C oferta o curso de licenciatura em Pedagogia desde 1989 e, ao longo de seu funcionamento, passou por reformulações, sendo as mais recentes provenientes das novas demandas das DCN. Seu novo projeto de curso está em vigor desde 2017 e manteve o eixo formativo na formação docente para a Educação Infantil

e os anos iniciais do Ensino Fundamental, embora também leve ao seu aluno conhecimentos de outras modalidades de ensino e de outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Seu PPC descreve a existência de uma cultura institucional de incentivo à pesquisa e à extensão por meio de núcleos e programas internos e externos, com apoio das secretarias municipal e estadual e de um vasto campo para desenvolvimento em linhas de pesquisas que se encontram definidas seguindo as orientações das DCNs, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho de Pesquisa e Extensão (COPE) da instituição.

### 3.6 O que os currículos revelam

As reflexões acerca da terceira fase do estudo não foram desenvolvidas com um intuito comparativo, apontando distinções ou semelhanças entre as propostas. Elas se baseiam na adequação das propostas, das três IES em foco, aos princípios das DCNP (BRASIL, 2006) e DCN (BRASIL, 2015, p. 3), “[...] à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades”. Ainda em relação às DCN, no que se refere à obrigatoriedade dos conteúdos, não é possível indicar com precisão sua integralização nos currículos, visto que os mesmos podem ser entrepostos de forma transversal a conteúdos disciplinares dos planos de cursos.

Contudo, pode-se observar os conteúdos contemplados na estrutura curricular dos cursos ofertados em disciplinas obrigatórias e transversalmente no ementário. No entanto, as IES B e C, ainda com as recentes reformulações internas, não contemplam em suas propostas as discussões relacionadas à modalidade de ensino de educação do campo. A discussão está presente somente no discurso do PPC e em linhas de pesquisa de iniciação científica como atividades complementares.

Para análise das propostas, foram adaptadas as categorias e os subgrupos construídos por Gatti e Barreto (2009). A partir dessas categorias, foi possível classificar e analisar qualitativamente a equivalência teórica e prática dos

componentes curriculares que delineiam a formação do pedagogo em cada IES investigada.

Os PPCs das IES trazem a construção da prática pedagógica na formação de pedagogos, contudo, foi observado um predomínio de aspectos teóricos em disciplinas que deveriam ser orientadas à didática da sala de aula. A teoria se contrapõe às horas de formação prática nas disciplinas de formação profissional específica, direcionada ao conteúdo da educação básica, didáticas específicas, metodologias, práticas de ensino e novas tecnologias. Nessa parte do currículo, as IES deveriam corresponder às exigências da prática do cotidiano da sala de aula, porém, na leitura das ementas, é observado que os aspectos teóricos se sobressaem em relação à prática. Segundo Libâneo (LIBÂNEO, 2010, p. 566),

[...] um ligeiro olhar sobre as ementas permite concluir que é muito tênue a relação das disciplinas de “fundamentos” com as práticas, enquanto as disciplinas referentes à formação profissional, em boa parte, não recorrem aos “fundamentos” e, frequentemente, elas próprias passam a impressão de que “ficam na teoria”, desdenhando o “que” e o “como” ensinar.

As IES B e C, além de contemplarem em suas propostas um espaço menor do que o esperado para conhecimentos relacionados ao conteúdo da educação básica, didáticas específicas, metodologias, práticas de ensino e novas tecnologias, apresentam uma generalização nos conteúdos relacionados ao currículo da educação básica, o que também acontece em algumas disciplinas do ementário do IF Goiano. Embora ocorra uma equivalência maior na carga horária na matriz curricular do IF Goiano, isso não representa uma densidade e uma diversificação nas disciplinas relacionadas aos conteúdos e às metodologias de ensino, pois, na Instituição, a categoria de conhecimento profissional específico possui uma dedicação maior às disciplinas de metodologia e fundamentos da língua portuguesa e da matemática.

Em relação aos conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, as DCNP estabelecem, no artigo 3º (BRASIL, 2006), que a formação em Pedagogia também compreende “[...] a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino”. Novamente, os artigos 4º, 5º e 6º abordam a *participação na gestão de processos educativos*, o que, para algumas instituições formativas, tem um significado dúbio, trazendo à tona o questionamento:

a formação em Pedagogia proporciona conhecimentos para docência e funções de gestão para sistemas de ensino?

O artigo 14 reforça essa dubiedade quando assegura que o curso de Pedagogia oferece uma “[...] formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 2006)”, mas não oferece conteúdo e espaço significativo para tal formação:

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.

Essa falta de compreensão do objetivo da formação do pedagogo pode ser uma característica herdada das décadas de 1940 a 1970, época em que o curso formava “o técnico e o especialista em educação”, num momento de indefinição quanto à finalidade do curso.

O rol das disciplinas dispostas na categoria referente aos conhecimentos relativos aos sistemas educacionais dizem respeito ao “[...] planejamento, execução e avaliação de atividades educativas” – atividades que ampliam a formação do docente e de outros profissionais em contextos educativos. Contudo, a sobrecarga das disciplinas da categoria configura a desfragmentação do curso e o desvio de seu verdadeiro foco, a docência na educação infantil e nas séries iniciais de ensino e demais modalidades de ensino da educação básica.

Esse “desvio” pode ser identificado, por exemplo, no apelo presente no discurso do PPC da IES B, entretanto, ele não é concretizado em seu ementário, no qual não existe argumento relevante que justifique a afirmação. Sua matriz curricular não apresenta quantitativo significativo em horas de preparo para funções de gestão escolar.

É importante ressaltar que, embora as DCN (BRASIL, 2015) proporcionem uma melhor compreensão sobre as atividades de gestão, quando definem que “as atividades de magistério também compreendem a *atuação e participação* na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino”, a atual conjuntura dos currículos formadores de profissionais da educação em relação a tempo e conteúdo não abarca a formação de gestores e técnicos da educação. Esse dilema está em foco nas discussões da versão preliminar da Base Nacional Comum

(BNC) para a Formação de Professores da Educação Básica, que reconhece a necessidade de construção de referências específicas para a formação de gestores e técnicos da educação básica,

[...] uma vez que exercem funções distintas e possuem habilidades específicas para o exercício qualificado de suas responsabilidades, compreende-se as competências profissionais necessárias aos gestores e técnicos são diferenciadas (BRASIL, 2018).

### 3.7 O que é revelado no discurso dos informantes das IES

As entrevistas abarcaram as expectativas e as percepções docentes relativas à profissão do pedagogo e à carreira docente dentro do contexto educacional, cultural e político brasileiro, bem como as expectativas e perspectivas na formação profissional do pedagogo quanto às Instituições em que estão inseridos.

Quanto às expectativas e percepções docentes relativas à profissão do pedagogo e à carreira docente dentro do contexto educacional, cultural e político brasileiro, a coordenação e os docentes entrevistados do IF Goiano apontaram a desvalorização do pedagogo e do docente como uma concepção cultural de desvalorização e não vislumbram mudanças no contexto. Eles relataram que um baixo prestígio social e cultural estão presentes nos discursos de formação do pedagogo, que ainda se mantém em uma perspectiva tradicional de educação reprodutivista, “uma educação que tem uma formação muito pobre para o pensamento crítico, para criação” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018, p. 31) e “dentro do contexto latino-americano geopolítico e econômico do mundo ocidental a gente tem uma posição [...] [de] formar massa para o mercado de trabalho [o que] não significa formar massa pensante” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018, p. 52).

A coordenadora do IF Goiano relata que Instituição oferece uma formação docente contrária ao tecnicismo, tendo amplas possibilidades de inserção dentro da educação. No entanto, assegura que a formação oferecida é claramente direcionada à docência nos anos iniciais do ensino básico e na educação infantil, mas isso, em sua opinião, não é determinante, ao passo que se trata de uma formação inicial na qual os alunos são constantemente incentivados, por meio de projetos de iniciação à pesquisa, de docência e de pesquisas para os trabalhos de conclusão do curso, a viverem outras experiências. Assim sendo, nada impede os alunos de Pedagogia de

continuarem sua formação, fazendo especialização, mestrado e doutorado na área que desejarem.

Os docentes entrevistados do IF Goiano apontam percepções distintas ao se referirem à parte prática do curso. Eles consideram que a presença de uma positiva contextualização em sala de aula, a pesquisa e a extensão são relevantes ao processo formativo e são o diferencial da formação oferecida. Por outro lado, eles são assertivos ao destacarem que é necessário um espaço maior para prática docente, além dos estágios obrigatórios, e para projetos de pesquisas com maior relevância relacionados a essa prática

Nesse contexto, a coordenadora do curso aponta que o PPC caminha na direção da interlocução entre teoria e prática. Entretanto, não conseguem trabalhar, o quanto desejam, na perspectiva da práxis, devido à própria distribuição das disciplinas. Em sua opinião, no momento da formação institucional em que a teoria e a prática deveriam caminhar juntas, ocorre a separação, como por exemplo das disciplinas de fundamentos e metodologias.

Os docentes entrevistados do IF Goiano compreendem a docência como o eixo formativo do curso e relatam que a formação do pedagogo oferecida se direciona ao ensino de português e matemática para os anos iniciais da educação básica, o que é apontado, em depoimentos, como o diferencial do curso. Os adeptos dessa concepção, de acordo com a coordenadora do curso, se justificam no conteúdo das avaliações externas da educação básica. Em contrapartida, esse direcionamento é encarado pelos docentes de outras áreas como uma supervalorização do desenvolvimento do conhecimento de português e matemática em detrimento de outras do conhecimento que também são fundamentais para a formação cidadã, como declara um informante da pesquisa: “[...] como é que vai formar cidadãos só tendo o letramento e as operações matemáticas?”. E complementa ainda um outro informante: “[...] na nossa avaliação que a gente teve do MEC eles colocaram umas questões pontuais nisso até com relação a algumas disciplinas [...] que às vezes a gente tá só atendendo uma legislação, mas não tá com preocupação com essa formação mais ampla e mais qualitativa [sic passim]” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018).

A IES B, no que se refere a perspectiva e expectativas quanto a carreira do pedagogo, sua porta voz expõe, que nunca se teve tanta preocupação, até mesmo em termos legais, para a efetivação da universalização da educação. Tratando-se de

um momento histórico de otimismo para a formação de professores em que a alta demanda proporcionará uma valorização do profissional.

Quanto às características da formação oferecida pela IES B, sua informante a descreve como “integral” por englobar “Educação Infantil, Anos Iniciais, EJA e a parte administrativa, que seria o gestor da unidade escolar, então eu chamo isso de Formação integral” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018, p. 17). O equilíbrio entre a teoria e a prática é praticado nas atividades desenvolvidas de extensão e projetos interdisciplinares desenvolvidos junto à comunidade escolar do município. Os projetos interdisciplinares mencionados pelo PPC da IES B foram explicados, no momento da entrevista, pela coordenadora da Instituição. São projetos realizados semestralmente, organizados dentro de uma disciplina e desenvolvidos junto à comunidade. Ela apontou que os projetos de leitura estão entre os principais projetos realizados dentro da Educação Infantil, da EJA e do Ensino Fundamental I. Com o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e de extensão, de acordo com o discurso dessa informante, a Instituição objetiva

[...] formar um graduando preparado teoricamente e também apto a executar na prática aquilo que ele vivenciou dentro da faculdade [...] porque senão vou ficar no nível do magistério do passado escrever bem bonitinho, fazer letras bem redondinhas, saber usar uma lousa (OLIVERIA; CARVALHO, 2018, p. 24).

A IES C, por sua vez, promove uma formação para docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. A EJA não integra seu foco formativo e suas informantes justificam o fato, pelo não oferecimento da modalidade nas instituições de educação básica no município. O curso de Pedagogia da Instituição possui uma tradição que se aproxima dos 30 anos e, atualmente, atende um público considerável, oriundo de vinte quatro municípios da região. Conseqüentemente, suas informantes apresentam segurança em compartilhar suas experiências e proposta formativa do curso.

No que se refere à percepção da relação entre a profissão do pedagogo e a carreira docente, as informantes da IES C discorrem que esse profissional pode atuar em vários contextos, não somente no escolar. No entanto, seu campo de atuação principal, a docência na educação básica, não tem oferecido muitos atrativos, principalmente financeiro. Embora tenha aumentado a demanda do curso de Pedagogia nessa instituição, ele ainda ocupa a lista dos menos procurados.

As informantes da IES C, não concebem as mudanças recentes no contexto educacional e político como melhorias ao quadro educacional. Não acreditam que com as mudanças da BNCC virá a valorização do professor, “não vejo cientificidade nisso, de colocar o professor onde ele merece estar, desenvolvendo pesquisa junto com o aluno. Eu não vejo mudanças no currículo nesse formato” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018, p. 59).

Em relação à articulação entre teoria e prática vivenciada na IES C, as informantes relataram que perceberam uma mudança no discurso dos alunos nos relatórios finais de estágio, até mesmo nas reflexões feitas em sala de aula. Atribuem esse fato a estarem alinhando os fundamentos dessa prática. A prática não se inicia a partir do quinto período com os estágios, ela é vivenciada também em disciplinas teóricas por meio da construção de projetos, que posteriormente serão utilizados nos estágios.

O que distingue o curso da IES C, de acordo com suas informantes, “[...] está sendo essa formação técnica associada à teoria”, em que os alunos saem da instituição “[...] tendo conhecimento de um relatório avaliativo da educação infantil. E ele tem conhecimento, por exemplo, de um diário. Porque aqui ele já trabalha com um diário de papel impresso” – fator que relataram ser bem visto pelas escolas e pelos professores que recebem os estudantes durante o estágio (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018, p. 61).

### 3.8 O que foi revelado no discurso das alunas do IF Goiano turma 2016-2019

Quanto aos discentes informantes, o grupo de foco dinamizado com estudantes do sexto período de 2018, ingressantes no Curso de Licenciatura em Pedagogia do IF Goiano em 2016, revelou uma compreensão segura do papel do pedagogo, que veio por meio da contextualização dentro da sala de aula na ambientação da prática no decorrer das diversas disciplinas da matriz curricular vigente, assim como das práticas vivenciadas mais recentemente com os estágios curriculares. Os discentes ressaltaram a importância da realização de tais atividades de formação prática, que, frequentemente, é suprimida pela formação teórica descontextualizada de algumas disciplinas.

Em outros termos, a teoria não tem se concretizado na prática durante o estágio obrigatório, o que acarreta desânimo e insatisfação. Os discentes salientaram também a importância do PIBID como uma aproximação da realidade, e, assim como outras bolsas e auxílios financeiros, ele é um forte fator para a permanência deles no curso. Os discentes entrevistados consideravam a docência na educação básica como uma carreira desvalorizada em vários aspectos, o que se confirma no discurso dos profissionais que os recebem no estágio e nas políticas educacionais.

Como estudante estagiária e também residente no Programa Residência Pedagógica, tomo a liberdade para acrescentar e finalizar as perspectivas e expectativas das alunas concluintes do curso. Vivenciei os dois momentos da experimentação prática e percebi, que a concepção e percepção da escola que nos recebe como um todo – professores, gestores e demais funcionários, enquanto às estagiárias e residentes é distinta.

Percebi uma resistência às ações desenvolvidas enquanto estagiária por parte da comunidade escolar. Nossas atividades desenvolvidas dentro da sala eram reclusas à observação e não percebi a mesma credibilidade, que é depositada no trabalho das residentes. A equipe escolar percebe o projeto de residência pedagógica como algo relevante que contribui no desenvolvimento dos alunos e acabam depositando confiança e responsabilidade aos projetos desenvolvidos dentro programa.

Menciono essa distinção, pois acredito ser importante a análise dos fatores que tornaram o projeto de residência bem visto pela comunidade escolar e as fragilidades do estágio supervisionado que o faz não ter a mesma receptividade. Sendo um questionamento que deve ser valorizado e investigado em pesquisas posteriores.

#### 4 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A partir de uma análise preliminar dos fatos históricos mencionados, é possível inferir, que o salto para formação de professores fora das escolas confessionais é atribuído às reformas pombalinas, que ocorreram durante o século XVIII. No entanto, percebemos, revendo o processo de construção do sistema educacional brasileiro, que a educação deixou de ser dirigida exclusivamente pelas ordens religiosas, se distanciando do ensino catequético baseado na moral e na fé, mas não se divorciou dele por completo. Nesse período, ocorreu a estatização da educação por meio das reformas política e administrativa do Marquês de Pombal, e também ocorreu, por meio dessas reformas, a introdução do iluminismo no Brasil. A educação passou a ser de responsabilidade do Estado, mas o que seria uma educação pública, não estava posta, de fato, aos interesses do povo: ela corroborou para interesses da coroa de manter o controle absoluto e centralizado. No contexto colonial brasileiro, ela serviu para eclosão e fortalecimento do Estado e não para os interesses da população.

As reformas desse período abriram as portas para a profissionalização docente, que se concretizou somente no século seguinte, com o advento das Escolas Normais. Os professores régios selecionados para exercício profissional do magistério, em terras da coroa portuguesa, deveriam comprovar experiência e aptidão na disciplina escolhida. Aos docentes, seriam destinados salários provenientes de um fundo criado para subsidiar a manutenção dos professores. No entanto, as nomeações públicas desses profissionais não se concretizavam em tempo hábil, então a instrução pública no Brasil acontecia nas mãos de mestres sem preparo nomeados pelos capelães.

Então, o que ocorreu, foram iniciativas dentro de uma reforma que não conseguiu romper por completo as insuficiências da instrução pública, sobretudo a de professores. Por conseguinte, no período de estabilização política após a proclamação da República, a questão da educação tornou-se uma preocupação nacional. Para o desenvolvimento do país, em fase de industrialização, seria fundamental a difusão do ensino elementar a classe trabalhadora. Para tanto, era necessário a racionalização do ato pedagógico, sobretudo pela urgência da instrução, pela insuficiência de professores e pela grande quantidade de alunos. Então, foi adotado em todas as províncias o método lancasteriano/mútuo.

A escolha e a manutenção do método mútuo ocorreram principalmente pelo seu caráter disciplinador e quantitativo, por instruir uma grande quantidade dentre alunos e mestres, e ainda agir a serviço do poder público como instrumento de contenção da população. Entretanto, o método também se tornou um marco para a profissão docente, pois o ensino elementar deixou de ser doméstico, o professor deixou de atender em residências, até mesmo na sua própria residência, o que gerou a necessidade de criação de espaços específicos para a educação formal. O método mútuo também foi empregado nas Escolas Normais com um intuito semelhante – controlar as ideias adversas ao poder então instituído.

As Escolas Normais, *lócus* de formação de professores primários, apesar dos longos períodos de latência entre idas e vindas, possibilitaram o início da institucionalização da formação docente. Elas surgiram a partir do intuito de combater os fracassos da instrução pública brasileira – um alto número de analfabetos e o despreparo de professores. No entanto, seu currículo com caráter reduzido não se distanciava muito do praticado pelas Escolas de Primeiras Letras, pois gerava uma inexpressiva formação pedagógica.

O desprestígio social e financeiro fez com que os homens deixassem a docência e as mulheres entrassem em cena. A figura feminina começou a fazer parte da carreira do magistério após quase cinco décadas de funcionamento das Escolas Normais. A sociedade passou a relacionar a atividade docente com a atividade maternal de cuidado com a criança. Essa concepção de senso comum ainda perdura na consciência da sociedade atual e é uma forte característica para a desvalorização do docente no nosso misógino contexto sócio-histórico-cultural.

A Escola Normal Goiana despontou por seus colégios de aplicação e sofreu com a reestruturação do estado e com políticas autoritárias. Seus anos dourados se concretizaram somente com a implantação do Instituto de Educação na década de 1960, período que contribuiu para valorização do papel do professor nos anos iniciais do ensino, mas não perdurou por muito tempo. Com as reformas vindas no final da década de 1960 e início de 1970, novamente a formação normalista goiana entrou em decadência. Os períodos de latência e de incertezas da Escola Norma Goiana dificultaram o processo de formação de professores no estado e, conseqüentemente, a escolarização no estado.

No século XIX, começou a ser construído um novo perfil de formação de professores, sendo feitas discussões relacionadas à formação de professores secundários que se concretizaram somente na década de 1930. Os Institutos de Educação também abriram a modalidade de formação docente em nível superior. Seus idealizadores propunham um modelo de formação em nível superior humanístico mais amplo e que se firmasse como um conhecimento de caráter científico. Era necessário que a formação de professores correspondesse às transformações do país, que passava por um processo de urbanização e industrialização.

De acordo com Saviani (2010), percebe-se, nesse período, a construção de dois modelos formativos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos nos Institutos de Educação e, posteriormente, nas Universidades; e o modelo didático-pedagógico em instituições de formação secundária, o ensino normalista. Nesse contexto histórico, teve início a discussão e o dilema entre a formação de professores pautada no domínio dos conteúdos específicos e a formação de efetivo preparo pedagógico-didático.

Os Institutos de Educação, no final da década de 1930, foram elevados a nível universitário. Diante do regime político ditatorial da época, se instituiu o modelo padrão da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O novo modelo propunha uma formação de professores de caráter profissionalizante, que, ironicamente, rompia com as instituições agregadas aos Institutos de Educação, acarretando na perda do campo de experimentação prático. Nesse contexto, surgiu o curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia se configurou por muito tempo como um curso de bacharelado, tendo a divisão entre o conteúdo e o método manifestada pelo tão discutido aspecto 3 + 1 das licenciaturas. A proposta pragmática e tecnicista se distanciava de uma formação de produção epistemológica e não oferecia um preparo efetivo para os professores secundários. Seu objetivo real era a formação de mão de obra especializada para atuação na administração pública da educação.

Na perda dos campos-laboratórios, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos se impunha ao modelo pedagógico-didático, que se tornou um complemento optativo na disciplina de didática no final da formação docente. Apesar do cerne do discurso da formação de pedagogos estar pautado no conhecimento e na aplicação das didáticas pedagógicas, ele se aproximava do conhecimento disciplinar,

propenso a ficar só na teoria. Infelizmente, essa característica ainda não foi rompida pelas propostas institucionais atuais.

A discussão em torno do curso de Pedagogia se direcionou para a construção e a consolidação de uma identidade profissional. Na década de 1960, a formação de pedagogos ganhou um famigerado caráter generalista, atuando como um preparo para profissões relacionadas à educação. A docência seria só mais uma das possibilidades do curso. Essa fragmentação, legitimada pelas mudanças no currículo, atribuídas a uma reforma universitária durante o governo militar, contribuiu para o surgimento de incertezas e indefinições da identidade do curso. A busca pela definição do intuito formativo dos cursos de Pedagogia caminhou junto às discussões para reformulações das políticas educacionais, que resultaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, e, posteriormente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (DCNP) em 2006.

As DCNP empenharam-se em estabelecer uma identidade para a formação do pedagogo, mas pecaram em alguns momentos quando produziram dubiedades na sua compreensão. É visível o caráter generalista na formação quando ainda propõem uma formação para docência com possibilidades de atuação em atividades de gestão e de coordenação administrativa em contextos educativos. A estrutura curricular estabelecida pelo documento deixou brechas para as instituições formadoras operarem de braços largos nas suas indeterminações. Porém, essa brecha também pode ser vista como um respaldo para que a Universidade exercesse sua autonomia.

É importante refletirmos, que essa autonomia das instituições formadoras de professores, pode não ter espaço nas reformulações previstas para a Base Nacional Curricular para a formação de professores da educação básica (BNC). E poderá com sua proposta de formação excessivamente didático-pedagógico, se distanciar do conhecimento desinteressado e técnico-científico fornecido pelas Universidades.

Para tanto, as instituições formadoras de professores devem garantir por meio da sistematização dos currículos a específica formação político-cultural e pedagógico-didática, assegurando a formação humanística e profissional do docente.

A análise realizada sobre os três últimos séculos revela descontinuidades e uma precariedade das políticas de formação de professores, que, infelizmente, até hoje não se fazem eficientes e pontuais. Os períodos descritos remontam o caráter ideológico das políticas hegemônicas, cujas inconstâncias não conseguiram

estabelecer um padrão sólido e resistente de formação de professores que combatessem os problemas educacionais e sociais.

Pela observação dos resultados apresentados acerca do estudo da formação de pedagogos na região de abrangência do IF Goiano campus Morrinhos, considero que as propostas analisadas traduzem as especificidades institucionais. A formação oferecida pelo IF Goiano, precisamente no período de 2013 a 2015, durante a análise documental, demonstrou um descompasso e uma falta de acompanhamento devido, ocasionando ações isoladas dos docentes, que resultaram em algumas incompatibilidades na correlação entre ementário e plano de ensino.

Foram identificadas modificações nas ementas e bibliografias dos planos de ensino, mesmo após adequações no PPC (em 2015), decorrendo da relativa autonomia docente. Sendo um procedimento inadequado no que se refere a documentos do percurso formativo ou currículo prescrito. Entretanto, essas incoerências são justificadas em cursos em fase de consolidação e sediados em uma Instituição de Ensino ainda sem tradição na formação de professores. É importante ressaltar que, mesmo com tais discrepâncias, houve uma significativa correspondência em relação ao que é proposto pela legislação no processo de construção do conhecimento, não causando prejuízos ao processo formativo do pedagogo. Após adequações, o curso foi avaliado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo MEC no ano de 2017, atingindo conceito cinco.

No contato com as escolas, por meio das entrevistas com os gestores, percebe-se a instauração de uma cultura que percebe a importância do profissional com formação em pedagogia, como apto a conduzir o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças nos níveis iniciais de ensino.

Os municípios estão se adequando às demandas sociais e lançando concursos públicos com grande número de vagas para licenciatura em pedagogia, visando atender principalmente a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental I (EF I). Porém, ainda é grande o número de profissionais sem formação pedagógica atuando na EI, fato que pode ser observado em classes que não possuem pedagogos ou que possuem apenas um profissional habilitado se desdobrando nas onze horas de funcionamento da creche. Além disso, ainda é constante a presença de profissionais com formações em disciplinas específicas que atuam como pedagogos no EF I.

Destaco também a importância de uma maior viabilização de projetos de extensão e das atividades de Estágio Curricular Supervisionado, no caso do IF Goiano, hoje restritos ao município de Morrinhos, mesmo que a origem de boa parte do corpo discente seja de municípios vizinhos, de tal forma que tais iniciativas possam concretizar uma relação de cooperação entre o IF Goiano Campus Morrinhos e a comunidade escolar da região que o abrange e não somente da comunidade que o recebe. Ações semelhantes já estão em andamento com o Programa de Residência Pedagógica<sup>5</sup>, podendo ser realizado no município de residência dos estudantes.

Com o grupo focal realizado com as três turmas do último período de curso durante o período de 2016 a 2018, observei, no discurso das estudantes, que a formação profissional oferecida pela instituição lhes trouxe novas possibilidades, não somente baseadas no conhecimento adquirido, mas principalmente pela mudança de perspectiva na carreira profissional. As expectativas de caráter pessoal e profissional em ter uma formação acadêmica, presentes na emoção expressiva e novas perspectivas, foram interpostas e solidificadas no processo de construção da identidade profissional das alunas.

Nas asserções das alunas durante o grupo focal, identifiquei indícios dos conteúdos culturais-cognitivos em detrimento da prática, relegada à segunda metade do curso, aspecto presente também em outras licenciaturas, assemelhando-se, de certa forma, à antiga formação docente do 3 + 1. As alunas trouxeram também a possibilidade de inserção de experiências práticas já na fase inicial do curso, o que ocasionou o debate da realidade da docência na educação básica em sala de aula, oportunizando a apreensão dos conteúdos epistemológicos relacionados com a prática, desenvolvendo novas metodologias e proporcionando uma formação crítico-reflexiva baseada na consistência do saber cultural-cognitivo, assim como na prática pedagógica.

As três turmas entrevistadas demonstraram características próprias. São turmas que passaram por processo de formação dentro da mesma instituição, com o mesmo objeto de estudo, mas com diferenças mínimas que ocasionaram opiniões

---

<sup>5</sup> O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Fonte: Fundação CAPES. Programa de Residência Estudantil. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacaobasica/programa-residencia-pedagogica>

distintas quanto à segurança na aplicação dos saberes docentes adquiridos durante a formação, quanto à perspectiva de continuidade da carreira e quanto à própria perspectiva da formação recebida – fato que pode ser justificado pelas transições ocorridas no período de consolidação do curso.

Nas propostas de formação das três IES investigadas, existe uma falta de consenso quanto à habilitação do pedagogo na região delimitada. As propostas têm como eixo central a docência, tal como foi estabelecida pela DCNP e DCN. Entretanto, a formação para atuação em atividades de gestão escolar foi identificada na proposta descrita nos PPC e no discurso dos informantes da pesquisa. Contudo, diante do analisado dentro das propostas e das determinações legais, os currículos como estão organizados não oferecem uma formação específica para a gestão escolar, acontecendo somente um distanciamento da formação principal do curso de Pedagogia.

As IES B e C oferecem, dentro do currículo demandado da escola de educação básica, uma estrutura curricular genérica, ao contrário do IF Goiano, que tem sua estrutura claramente orientada para o ensino de português e matemática. O discurso dos interlocutores se confirmam nas propostas institucionais.

Nas falas dos interlocutores e nas propostas descritas nos PPC da IES, é possível encontrar alternativas que tentam romper com os vícios da formação tecnicista e demasiadamente teórica presentes no processo de constituição da formação de pedagogos. Entretanto, seria necessária uma investigação posterior para mesurar o quanto essas alternativas preparam os seus alunos para as demandas reais do ensino fundamental. Para resultados e afirmações mais completas acerca o perfil de formação das IES, proponho investigação posterior com os egressos das instituições.

## 5 REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. et al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p.

AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 4 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1944. 529p.

BASTOS, M. H. C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil. In: BASTOS, M. H. C; FARIA FILHO, M. L. (Org.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*, Passo Fundo: Ediupf, 1999. 275p.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Conselho Nacional de Educação. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-rescne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 de dez. 2018

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Conselho Nacional de Educação. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 12 de dez. 2018

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Presidência da República. Rio de Janeiro. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm). Acesso em: 07 de nov. 2018

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 - Publicação original. Rio de Janeiro. *Lei Orgânica do Ensino Normal*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 de fev. 2019

\_\_\_\_\_. Decreto Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Presidência da República. Rio de Janeiro. *Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 nov. 2018

\_\_\_\_\_. Lei n. 16 de 12 de agosto de 1834. Presidência da República. Casa Cível chefia para assuntos jurídicos. *Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm) Acesso em: 07 de nov. 2018

\_\_\_\_\_. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Presidência da República. Casa Cível chefia para assuntos jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm) Acesso em: 02 de jan. 2019

BRZEZINSKI, I. et al. *Políticas de Formação do Magistério: ANFOPE em movimento*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, 323p.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.29, n.105, p. 1139 -1166 set. /dez. 2008

\_\_\_\_\_. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e Movimento*. 6. Ed. Campinas: Papyrus, 1996, p. 247

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR

FURLAN, C. M. A. História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Educere, 8, 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009, p.294.

LESAGE, P. A pedagogia nas escolas mútuas no século XIX. In: *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. BASTOS, M. H. C; FARIA FILHO, M. L. (orgs), Passo Fundo: Ediupf, 1999. 275p.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562 – 583, set/dez 2010.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e Pedagogos para quê?* 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 208p.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*. [online]. Curitiba, n.17, p.153-176. 2001. Editora da UFPR

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, K. M. S. *Formação de profissionalização docente: o discurso das competências*. Maceió: EDUFAL, 2007. p.163. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=WFNC4FE8xFgC&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=WFNC4FE8xFgC&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 08 de mar. 2019

OLIVEIRA, K. A.; CARVALHO, M. A.; NUNES, V. K. S. Formação do pedagogo na região de abrangência do IFGOIANO campus Morrinhos: algumas considerações. In: Congresso Estadual de Iniciação Científica e Tecnológica do IF Goiano, Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus Rio Verde e Seminário de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação do IF Goiano. *Anais...* Rio Verde: IF Goiano, 2018.

OLIVEIRA, K. A.; CARVALHO, M. A. Demandas do ensino fundamental na região e a formação do pedagogo no IF Goiano Campus Morrinhos. In: Encontro de Licenciaturas do Sudoeste Goiano, o 4º Encontro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência ELICPIBID do Sudoeste Goiano e o 3º Encontro de

Licenciaturas e Pesquisa em Educação do IF Goiano ELPED. 4. *Revista Ciclo*. Rio Verde: 2018. v. 3. p. 1-12.

\_\_\_\_\_. Formação do pedagogo e demandas do ensino fundamental na região de abrangência do IFGoiano, Campus Morrinhos. In: LIBÂNEO, J. C. *et al* (Org.). *Didática, escola e política: nenhum direito a menos*. 1ed.Goiânia: UFG, 2017, v. 1, p. 3240-3266.

\_\_\_\_\_. Trajetória do curso de Pedagogia do IF Goiano Campus Morrinhos: entre o proposto e o realizado. In: XIII Semana de Licenciatura, IV Seminário da PósGraduação em Educação para Ciências e Matemática, II Encontro de Egressos do Mestrado, I Encontro de Egressos da Licenciatura - Instituto Federal de Goiás - Campus Jataí-GO, 2016, Jataí - GO. *Anais...*, 2016. p. 202-208.

\_\_\_\_\_. *Formação do pedagogo e demandas de ensino fundamental na região de abrangência do IF Goiano Campus Morrinhos*. Morrinhos: Instituto Federal Goiano, 2018. p.70. Relatório Final de Projeto de Iniciação Científica

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*. v. 13, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 12 ed. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1992. p. 180

Rio de Janeiro. Decreto n. 10 de 10 de abril de 1835. Secretaria de Governo. *Criação da Escola Normal*. Presidência da República. Casa Civil chefia para assuntos jurídicos. Rio de Janeiro. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99970>. Acesso em: 11 de nov. 2018

SACRISTÁN, J. G. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.224

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2ª ed., 2008.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Pegogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos últimos séculos. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 4. 2006, Goiânia. *Anais...* 2006.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14 Mai/Jun/Jul/ Ago. 2000

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.110-117. Disponível em:  
<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/reorganizacao.html>. Acessado em: 01 de dez. 2018

VEIGA, I. P. A. et al. *Licenciatura em Pedagogia: Realidades, Incertezas, Utopias*. Campinas: Papyrus, 1997. VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos, "A Primeira Escola Normal do Brasil". In: ARAUJO, J.C.S. FREITAS, A.G.B. e LOPES, A. P.C. (Orgs.) *As Escolas Normais no Brasil: do império a república*. Campinas: Editora Alínea. 2008.

UNIVERSIDADE FERDERAL DE SANTA CATARINA. Acervos. Decreto nº 10 de 10 de abril de 1835. Rio de Janeiro. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99970> Acesso em: 31/12/2015