

UNIVERSIDADE DE UBERABA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

ELCIONE APARECIDA BORGES MORAIS

**PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO INÍCIO
DO SÉCULO XXI**

Uberaba-MG
2019

ELCIONE APARECIDA BORGES MORAIS

**PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO INÍCIO
DO SÉCULO XXI**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Cílson César Fagiani.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-aprendizagem.

Uberaba-MG
2019

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Morais, Elcione Aparecida Borges.

M792p Perspectivas da formação inicial docente no início do século XXI
/ Elcione Aparecida Borges Moraes. – Uberaba, 2019.
131 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento
Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.
Orientador: Prof. Dr. Cílon César Fagiani.

1. Formação de professores. 2. Pedagogia crítica. 3. Política
educacional. I. Fagiani, Cílon César. II. Universidade de Uberaba.
Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.12

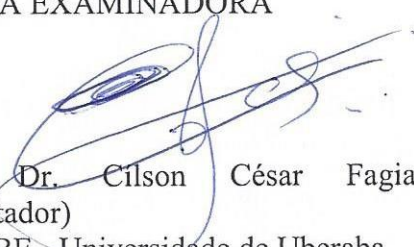
ELCIONE APARECIDA BORGES MORAIS

**PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO INÍCIO
DO SÉCULO XXI**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 11/02/2019

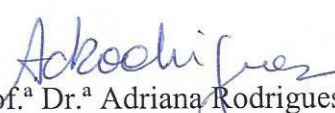
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cilson César Fagiani
(Orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof.ª Dr.ª Sangelita Miranda Franco
Mariano
IFG – Instituto Federal Goiano.



Prof.ª Dr.ª Adriana Rodrigues
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

Dedico esta dissertação aos meus filhos, que sofreram com minha ausência, mas que demonstraram amor, carinho e compreensão, mostrando que a família é a base das nossas vidas e que não é o corpo estar presente, quando carregamos quem amamos em nossos corações.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por sempre me sustentar, quando muitas vezes pensei que não conseguiria e quis desistir, ele me auxiliou com sua infinita bondade.

Agradeço aos meus pais João Batista (In Memória) e minha mãe Faraildes, por sempre acreditarem nos meus sonhos mesmo quando tudo ao redor conspirava para não dar certo, vocês acreditaram e me impulsionaram, sempre me ensinaram a seguir o caminho da honestidade e da perseverança.

Agradeço aos meus irmãos Ueslei e Joeslei, pelo carinho e compreensão diante de tantos momentos de ausência, mas sempre me apoiando nos meus sonhos, sempre me dedicando carinho e conforto fraternal.

Agradeço ao meu marido Silvio, por estar ao meu lado em todos os momentos, não me deixando desistir, que cuidou de mim, mesmo longe sempre tinha um telefonema e diversas palavras de carinho, principalmente à noite quando eu me encontrava sozinha e a saudade de casa e da família apertava e transbordava em forma de lágrimas, ah! Como era bom ouvir você dizendo vai passar eu sei que você consegue, junto às palavras sempre uma foto ao lado de nossos filhos. Quantas vezes o desespero se fez presente na minha alma, mas nestes momentos de turbulência eu encontrava a paz em seu olhar.

Ao meu filho Pablo, por não esquecer que o amor tudo supera e que podemos realizar todos os nossos sonhos, basta termos fé.

A minha filha Tayna, por ser essa mulher maravilhosa, carinhosa e protetora, por me ajudar, por ler incansavelmente meus escritos até que eles ganhassem forma se transformando nesta pesquisa.

A minha “preta” Ana Luísa, por todas as mensagens e ligações, com frases de amor e carinho, por todas as fotos que me enviava a noite por todas as perguntas de como foi o meu dia, por todos os bom dia e boa noite que me desejava, por todos os áudios que me enviava, pois se estou aqui com minha pesquisa pronta, agradeço principalmente a você minha pequena que me fortaleceu. A vocês meus filhos, meus amores eternos, obrigada pelo apoio, por me mostrar que eu estou conduzindo vocês pelo caminho correto.

Ao meu genro Antônio Júnior, por estar sempre presente, quantas vezes eu liguei ou mandei mensagens me explica como eu faço os gráficos, as tabelas e como eu formatei esse texto, pega um livro na biblioteca, entrega essa apostila, por favor, ufaaa, sogra é sogra, brincadeiras a parte você demonstrou que ganhei mais um filho, obrigada.

Aos meus sobrinhos: Rickson, João Victor, Guilherme, Vinícius, Felipe, Ana Clara e Bernardo, pelos beijos, abraços calorosos e intensos de amor e por trazerem a doçura no olhar, a doçura inexplicável de uma criança.

A minha amiga Vanessa (In Memória), por me incentivar, a sempre seguir em frente. Aos meus professores que confiaram em mim, que não desistiram da profissão, que sempre enxergaram a beleza onde a maioria via a destruição, por contribuírem com o sonho de milhares de pessoas.

A todos os amigos do mestrado, em especial aos presentes que Deus me deu do mestrado para a vida: Cristina, Eliane, Presley, Valdelice e Ralfer, obrigada pela amizade, carinho e respeito, quantas vezes pensamos em desistir e um deus força para o outro, sem vocês teria sido muito mais difícil.

As minhas amigas do Hospital de Clínicas (UFU), setor maternidade, por terem a paciência e compreensão, quando em meio a tantas obrigações, tantos livros para ler e artigos para escrever, deixei que o estresse tomasse conta de mim e vocês me entenderam, quando eu dizia não estou aguentando, "acho" que vou surtar e vocês brincavam "surta não", que não temos vagas no setor de psiquiatria, em especial minha amiga-irmã Suzi, Franciele, Juliana, Thaís, Graciele, Magna e Maria José.

A minha amiga-afilhada Gabriela, que sempre me impulsionou, desde a graduação, por seus conselhos, resolvi trilhar novos caminhos com esperança e fé.

A minha coordenadora Ângela, pela compreensão e carinho.

Ao meu orientador Prof. Dr. Cilson, por todos os momentos, pela dedicação, carinho e pelo excelente trabalho realizado.

RESUMO

A presente investigação tem como objeto de estudo a formação docente inicial, insere-se na linha de pesquisa “Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-aprendizagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba/MG. Configura-se como uma pesquisa quantitativa e qualitativa, utilizando-se como respaldo teórico-metodológico o Materialismo Histórico Dialético, as pesquisas bibliográfica e documental. Utiliza-se como referencial teórico a pedagogia Histórica-crítica. Tem-se como objetivo geral compreender as dificuldades na formação docente inicial, a partir da década de 2000. Neste trabalho problematiza-se o contexto social e algumas políticas educacionais que surgiram com a finalidade de ajustar as dificuldades enfrentadas na sala de aula pelos professores iniciantes em associar a teoria trabalhada em sua formação e a prática dentro da realidade das escolas. Pesquisas do próprio MEC retratam a triste realidade na educação brasileira e dos professores que sofrem com a desvalorização da profissão o que condiciona um grande desestímulo na procura pela profissão, em contrapartida programas como o Pibid constitui-se um caminho para amenizar estas dificuldades, promovendo a interação entre as Universidades, Escolas de Educação Básica e os licenciandos. A questão que se apresenta é que mesmo com esses programas a procura continua baixa podendo indicar que os principais incentivos para o aumento da procura não esta sendo resolvido, quais sejam a valorização social, o rendimento e as condições de trabalho. Como resultados evidenciou-se a dissociação entre a teoria e a prática, a qual ocasiona às dificuldades no processo de formação docente inicial. Ressalta-se que o Pibid é um programa que auxilia nesta formação, no entanto, seria preciso maiores investimentos neste programa, assim como na Residência pedagógica. A desvalorização da profissão por meio dos baixos salários, as jornadas duplas ou triplas, contribuem negativamente para que a profissão não tenha atratividade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial docente; Políticas Educacionais; Pedagogia Histórica-crítica.

ABSTRACT

The present research has the purpose of studying the initial teacher training, is part of the research line "Professional Development, Teaching Work and Teaching-learning Process", of the Graduate Program in Education of the Uberaba University / MG. It is configured as a quantitative and qualitative research, using as theoretical-methodological support the Historical Materialism Dialectic, bibliographical and documentary research. Historical-critical pedagogy is used as theoretical reference. The main objective of this work is to understand the difficulties in initial teacher education, starting in the 2000s. In this paper, the social context and some educational policies that have emerged in order to adjust the difficulties faced in the classroom by the beginning teachers in associating the theory worked in its formation and the practice within the reality of the schools. MEC's own research portrays the sad reality in Brazilian education and the teachers who suffer from the devaluation of the profession, which conditions a great discouragement in the search for the profession, in contrast programs like Pibid constitute a way to soften these difficulties, promoting the interaction between Universities, Basic Education Schools and graduates. The question is that even with these programs, demand remains low and may indicate that the main incentives for increasing demand are not being solved, such as social valorization, income and working conditions. As results, the dissociation between theory and practice was evidenced, which leads to difficulties in the process of initial teacher training. It is emphasized that the Pibid is a program that assists in this training, however, it would require greater investments in this program, as well as in the Pedagogical Residence. The devaluation of the profession through low salaries, double or triple days, contribute negatively to the profession is not attractive.

KEYWORDS: Initial teacher training; Educational Policies; Historical-critical pedagogy.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Número de concluintes nos cursos de Licenciaturas do sexo feminino no Brasil.	35
GRÁFICO 2- Número de concluintes dos cursos de Licenciaturas do sexo masculino no Brasil.	35
GRÁFICO 3- Número de concluintes dos cursos de Bacharelado, do sexo feminino no Brasil.	36
GRÁFICO 4- Número de concluintes dos cursos de Bacharelado do sexo masculino no Brasil	36
GRÁFICO 5- Matrículas na rede pública e privada do Brasil, na Educação Básica, nos anos de 2000 a 2017.	42
GRÁFICO 6- Matrículas na rede privada do Brasil, na Educação Básica de nos anos de 2000 a 2017.	43
GRÁFICO 7- Matrículas na rede pública e privada do Brasil, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental nos anos de 2000 a 2017.	43
GRÁFICO 8 – Matrículas na rede pública e privada do Brasil, no Ensino Médio nos anos de 2000 a 2017.	44
GRÁFICO 9- Matrículas nos cursos de Licenciaturas do sexo feminino na rede pública e privada do Brasil, nos anos de 2010 a 2017.	45
GRÁFICO 10- Matrículas nos cursos de Licenciaturas do sexo masculino na rede pública e privada do Brasil, nos anos de 2010 a 2017.	45
GRÁFICO 11- Número de cursos de Licenciaturas e Bacharelados no Brasil nos anos de 2011 a 2017.	53
GRÁFICO 12- Porcentagem de analfabetismo no Brasil entre os anos de 1990 a 2017.	55
GRÁFICOS 13a, 13b e 13 c- Porcentagem dos professores com curso superior.	58
GRÁFICO 14- Número de Matrículas nos cursos de Licenciaturas, da rede pública e privada do Brasil nos anos de 2011 a 2017.	83
GRÁFICO 15 - Pibid: Bolsas de Iniciação à Docência por Área (áreas com mais de 1.000 bolsas).	93
GRÁFICO 16- Instituições do UF.	94
GRÁFICO 17- Bolsas por Unidade da Federação (UF).	95
GRÁFICO 18- Crescimento da quantidade de bolsas oferecidas nos anos de 2007 a 2016.	95

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Mapa Conceitual da Formação de professores entre os anos de 1960 a 2000.	18
FIGURA 2- As 4 fases do ensino.	68
FIGURA 3- Fases do desenvolvimento profissional docente.	69
FIGURA 4- Dinâmica do Pibid.	90

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Estados que cumpriram o teto salarial em 2016.	77
TABELA 2- Ideb de Minas Gerais nos anos de 2009 a 2017.	91
TABELA 3- Notas do Ideb em Uberlândia nos anos de 2009 a 2017.	91
TABELA 4-Aumento nas concessões de bolsas oferecidas pelo Pibid (2007 a 2014).	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBIM- Centro de Ciências Biomédicas
CEHAR- Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CETEC- Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
CNE- Conselho Nacional de Educação
DEB- Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DCNS- Diretrizes Curriculares Nacionais
ENS- Escola Normal Superior
FACED- Faculdade de Educação
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES- Instituições de Ensino Superior
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISES- Institutos Superiores de Educação
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação
MDB- Movimento Democrático Brasileiro
MG- Minas Gerais
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIPE- Projeto Integrado de Práticas Educativas
PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI- Programa Universidade para Todos
SAEB- Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica
UAB- Universidade Aberta do Brasil
UF- Unidade Federativa
UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais
UFU- Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	22
1.2 CONCEPÇÃO MATERIALISTA HISTÓRICA DIALÉTICA	23
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
2 HISTÓRIA DO TRABALHO	29
2.1 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	34
2.2 FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO	38
2.3 CONTEXTO NEOLIBERAL QUE SE ENCONTRA A EDUCAÇÃO	40
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E A LICENCIATURA	42
3.1 O QUE A LDB, OS PNE E AS RESOLUÇÕES TRAZEM SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	54
3.2 A DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE	60
3.2.1 CONCEITO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	62
3.3 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	65
3.4 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	69
3.4.1 PROFISSIONAL TÉCNICO	69
3.4.2 PROFISSIONAL REFLEXIVO	71
3.4.3 PROFESSOR PESQUISADOR	72
3.4.4 PROFISSIONAL INTELLECTUAL CRÍTICO	72
3.5 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	74
3.5.1 FORMAÇÃO INICIAL: IMPASSES, DESAFIOS E TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	75
3.5.2 CONCEPÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO DIALÉTICO	81
3.5.3 FORMAÇÃO DOCENTE EM MINAS GERAIS: UFU E UFMG	82
4 HISTÓRIA DO PIBID	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	110

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu da minha indagação diante do tema formação inicial docente, devido às dificuldades que encontrei no início da minha carreira, ao atuar como professora na 2ª série do ensino fundamental e perceber que meu processo formativo tinha deixado diversas lacunas, o que evidenciou o distanciamento entre a teoria e prática.

Percebi naquele momento que a formação inicial docente da maneira como vinha acontecendo era insuficiente para formar bons professores para o mercado de trabalho, principalmente os estágios, que da maneira como foi planejado não me deu base para enfrentar a realidade escolar.

A distância entre o que aprendi na graduação e o que realmente acontecia no ambiente escolar, o trabalho individualizado enquanto professora, a minha pouca experiência, me chocaram ao ponto de querer pesquisar o porquê desta dificuldade, o que deixou de acontecer durante este processo para que eu e muitos colegas de profissão, não tivéssemos uma transição tranquila entre a fase de estudante e a fase de atuação como professores.

Questionei-me sobre a quantidade de conteúdos trabalhados durante minha formação e a pouca assimilação dos mesmos, pois foram na maioria das vezes conteúdos aligeirados e desconectados do contexto social. Diante de tantas indagações resolvi pesquisar e de alguma maneira contribuir no processo de formação docente inicial dos futuros professores.

Sendo a formação de professores tão contraditória na conjuntura brasileira ao mesmo tempo em que tem uma relevância para a sociedade favorecendo as mudanças ocasionadas pelos cidadãos os professores têm uma desqualificação e sofrem uma desvalorização relativa como força de trabalho.

Neste cenário encontramos diversas pesquisas que abrangem as lacunas no processo de formação docente inicial, mas ainda precisamos de outro olhar mais aprofundado sobre esse assunto. Para tanto, me proponho fazer esta análise a partir do método do materialismo histórico dialético e fazer uma análise dos programas governamentais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

São diversos os problemas enfrentados na educação, sendo a formação docente inicial um dos mais discutidos. Na busca de se encontrar uma solução paliativa para tal,

sucessivos governos criam políticas públicas e educacionais. O Pibid instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 é uma dessas políticas.

Para compreendermos a problemática da formação docente inicial precisamos analisar as transformações econômicas e sociais pelas quais passaram a sociedade desde os primórdios da educação no período dos jesuítas até os dias atuais, para que possamos entender o que acontece com a educação, no que se refere à formação docente em nosso país. Para Saviani (2011), no período de 1549 até 1759, a educação brasileira, foi exclusivamente oferecida pelos Jesuítas, que catequizavam os índios como forma de obediência e ofereciam a formação de sacerdotes para que continuassem a disseminar a obra, a partir de 1759, quando os jesuítas são expulsos pelo Marques de Pombal, a educação se estagnou, uma vez que o Marques não conseguiu inovar no campo educacional.

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três movimentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizadores das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (SAVIANI, 2008, p. 29).

Ao assumir a regência do Brasil em 1808, Dom João VI, cria escolas de cunho assistencialista e instituiu a faculdade de medicina, não podemos falar em uma pedagogia brasileira nesta época, no entanto alguns intelectuais inspirados em ideais europeus e americanos, buscavam novos rumos para a educação, diante desses acontecimentos podemos perceber que desde os primórdios existiu uma educação importada. “O ensino superior atual nasceu, assim, junto com o Estado Nacional, gerado por ele e para cumprir, predominantemente, as funções próprias deste” (CUNHA, 1986, p. 79).

Aconteceram diversas mudanças nos últimos anos do período imperial, com a chegada de imigrantes e surgimento das indústrias, contribuindo para o desenvolvimento do trabalho assalariado. Neste momento importante para o país, tem início os questionamentos sobre o catolicismo, pelo movimento liberal, que cobravam escolas públicas e gratuitas e o ensino das ciências.

Em 1889, com a proclamação da República a educação passa por algumas transformações pouco revolucionárias, a falta de organização e os diferentes ideais como o positivismo e escolanovismo, não definem qual o melhor caminho a seguir, porém a reforma proposta por Benjamin Constant, nos ensinos primários (7-13 anos) e no secundário (13-15anos) trouxeram novos rumos para a educação, com a oposição da elite e da igreja católica, não obteve êxito (SILVA, 1969, p. 222).

A reforma Paulista 1892-1896 implementada por Benjamin Constant, simpatizante das ideias positivistas, foi a que obteve maior êxito e benfeitorias para a população, quando tratamos da educação no período da primeira república, teve como base a criação de grupos escolares, organizou o ensino em séries graduadas, os alunos eram divididos pela faixa etária e pelo nível de conhecimento, os níveis: primário, secundário e superior. O nível primário as escolas eram divididas em escolas e grupos escolares, nível secundário era representado pelo ginásio, e no ensino superior seria a criação de uma Escola Normal na Capital, no entanto esta escola não existiu. Neste período houve a necessidade de formar mais professores, pois os reformadores republicanos acreditavam que o professor era capaz de conduzir a educação para a população, estimulando a mentalidade e o comportamento cívico, o conhecimento oferecido pelo professor seria capaz de alcançar a vida social civilizada e para isto os professores teriam que ser formados cientificamente. Criou-se as escolas complementares e com elas novas relações no espaço escolar, o cargo de diretor era ocupado por homens, enquanto a docência era exercida pelas mulheres, como os salários eram baixos, não atraíam os homens, o professor mantinha o poder atribuindo prêmios ou castigos aos alunos “o tipo comum de escola primária é a de um só professor e uma só classe, agrupando alunos de vários níveis de adiantamento” (RIBEIRO, 1993, p. 85).

Este período se caracterizou pela exclusão dos menos favorecidos social e economicamente, uma vez que as escolas eram construídas nas cidades e a população era rural, além disso, o aluno que fosse reprovado era excluído do contexto escolar, pois ele trazia muitos gastos aos cofres públicos.

No cenário mundial muitas mudanças estavam em andamento, e com o avanço da revolução industrial, evolução do capitalismo e a busca constante pelas grandes potências mundiais para aumentarem seus territórios e dominarem cada vez mais as pessoas, ocasionaram a primeira guerra mundial, 1914-1918.

As constantes mudanças neste período e após a guerra estimularam as pessoas a reivindicarem seus direitos, entre eles a educação. Em 1920, os pioneiros que eram adeptos da Escola Nova, os quais defendiam a escola, pública, gratuita e laica, junto com a Reforma Doria Sampaio, que propôs uma etapa de dois anos gratuita e pública esta, no entanto não seguiu em frente, pois encontraram divergências políticas e inúmeras críticas. E educadores lutaram pelos direitos de todos à educação, o que favoreceu a reformulação curricular e o aumento no número de escolas. Nos anos de 1930 a necessidade de mão de obra fez com que o governo de Getúlio Vargas investisse na educação, abrangendo os ensinos secundários e industriais, o secundário (ginásio), constituído por quatro anos e o colegial constituído por três anos, podemos dividir a educação em duas classes: a classe menos favorecida era preparada para o mercado de trabalho, a educação é basicamente tecnicista, enquanto a classe mais favorecida era preparada para desenvolver atividades intelectuais, predominava uma educação elitista (ANDREOTTI, 2006, p.1-15).

Ainda em 1930 o crescimento da demanda por ensino e a urbanização cresceram consideravelmente. No entanto a expansão do ensino não acompanhou esse crescimento, pois existiam poucas escolas e o governo investia pouco no sistema escolar, priorizava a educação profissionalizante enquanto a educação primária era deixada a mercê. Havia a separação de classes prevalecendo à dualidade no ensino, no qual quem tinha acesso ao ensino secundário era a elite e o ensino profissionalizante era acessível à massa. Nesse contexto, o desenvolvimento da expansão econômica, as transformações que estavam acontecendo na sociedade foram motivos para desestruturar a educação, e o chamado sistema educacional. Entre 1930-1960, professor é respeitado, é bem definido em relação a sua posição social, pode-se dizer que ele tem prestígio, o professor atuante sabe claramente quais são as práticas em sala de aula, mesmo que as orientações lhes eram impostas pelo governo. Utilizava-se da pedagogia tradicional para deter o poder, e apenas o professor atuante transmitia o conhecimento, ainda eram mal remunerados, por isso as mulheres era maioria no espaço escolar.

Neste contexto a sociedade entendia que a escola era a extensão do lar, para Almeida (1998):

[...] entretanto, o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar! Quando o caso não era o da sobrevivência, e estes deviam ser raros, procuravam na profissão uma realização social que a posição invisível ou subalterna no mundo doméstico lhes vedava, submetidas que

estavam à sombra masculina todo-poderosa que ali também exercia seu poder (ALMEIDA, 1998, p. 71).

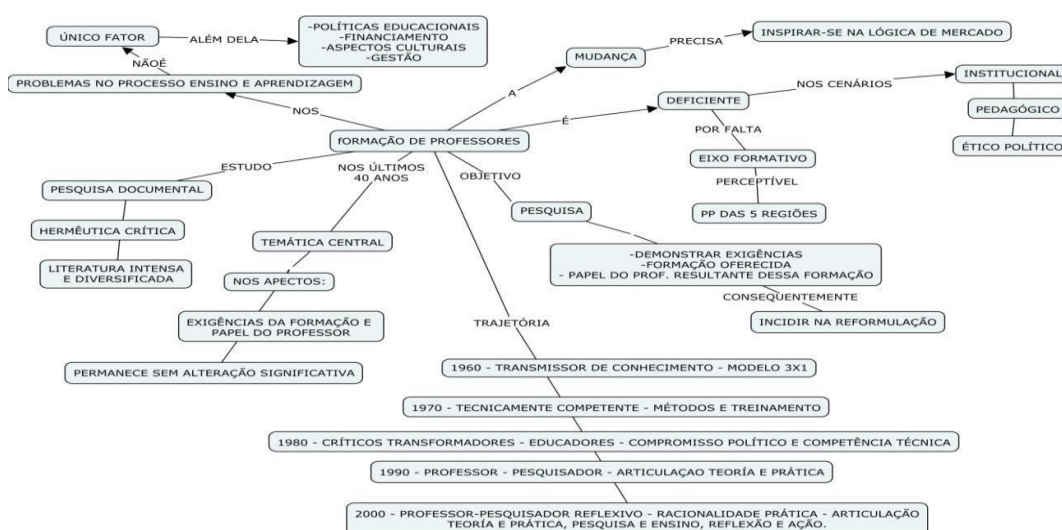
Neste período, 1930-1960, as contradições políticas influenciavam no ensino, e dependendo do interesse dos políticos, acontecia a manipulação do sistema educacional. Diante disto, Romanelli (2007) em seu livro intitulado: História da Educação no Brasil cita o seguinte:

- a) o controle quantitativo, feito através de dispositivos legais que criaram uma estrutura de ensino rígida, seletiva e discriminadamente, socialmente falando;
- b) o controle qualitativo, que se exerceu pelos dispositivos que favoreciam a expansão do ensino de tipo acadêmico e prejudicavam a expansão do ensino técnico (ROMANELLI, 2007, p.15).

Com a intenção de melhor esclarecer sobre a formação docente nos últimos 40 anos utilizamos a técnica do Mapa conceitual¹, o que tornou possível o desenvolvimento da figura 1 visando resumir como se deu essa formação levando em consideração os anos de 1960 a 2000. O mapa conceitual é uma estrutura gráfica, que indica as relações entre os conceitos, Oliveira explica a estrutura conceitual:

[...] é uma espécie de rede de conceitos interligados por relações de semelhança, contiguidade e subordinação. Essa rede de conceitos representa, ao mesmo tempo, o conhecimento que se acumulou sobre as coisas e o filtro por meio do qual ele é capaz de interpretar os fatos, eventos e situações com que se depara o mundo objetivo. (OLIVEIRA, 1992, p. 49).

Figura 1- Mapa conceitual da Formação de professores entre os anos de 1960 a 2000.



Fonte: Elaboração própria (2018).

¹ Para melhor compreensão de mapa conceitual ver, VEIGA, I. P. A.. Ensinar, Aprender, Pesquisar e avaliar com mapas conceituais. In: Ilma Passos Alencastro Veiga. (Org.). **Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo. 1ed.** Campinas: Papirus, 2013, v. 01, p. 47-68.

Em 1960-1970, a educação passa por momentos transformadores, neste período aconteceram fatos importantes como: a aprovação em 1961 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei 4.024, a Reforma Universitária de 1968 Lei nº 5.540, em 1971 a Lei 5.692, de Profissionalização do Ensino de 1º e 2º graus, “visando atender à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho” (SAVIANI, 2008. p. 298), por ser período militar, o Governo, repelia fortemente quem se opunha aos seus comandos, e mantinha controle sobre todos.

Nos anos 1980-1990 com a globalização, bem como, o fim do regime militar os professores ganhavam a liberdade de atuar, como boas novas trazidas pelo neoliberalismo de um professor mais participativo, democrático e autônomo, no entanto ele assumia os resultados, lembrando que cada dia aumentavam as cobranças com as avaliações externas como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) criado em 1990, Vestibulares, entre outras.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 1990 passa a exigir avaliações de todas as redes de ensinos, entre estes modelos de avaliação o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o antigo Exame Nacional de Conclusão de Curso (Provão), substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, têm como característica principal: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, avaliando os eixos como: ensino, pesquisa, a gestão da instituição, aspectos ligados diretamente às três características principais. São objetivos da avaliação do Sinaes, melhorar o mérito e o valor das instituições, melhorar a qualidade do Ensino Superior, entre outros, são distribuídos conceitos de zero a cinco, para as dimensões avaliadas.

A introdução destas avaliações é de suma importância para a educação, os resultados são utilizados para formularem, reformularem e monitorar as políticas públicas é possível também que as IES gerenciem a eficácia dos seus cursos, no entanto com esses dados trabalha-se muito pouco para que as mudanças necessárias aconteçam no campo educacional. Acreditamos que estas avaliações refletem diretamente no trabalho docente e na identidade do ser professor.

As avaliações como o Saeb e a Prova Brasil, possuem grande importância para o desenvolvimento do professor e para as instituições que formam esses professores, no entanto os resultados das mesmas não são levados em consideração, para tal feito, pouco se investe diante dos resultados, o que poderia ser para auxiliar e melhorar a qualidade da educação, não passa de dados “Nesse sentido, a avaliação deveria se

preocupar em trazer informações significativas para a compreensão da complexidade do sistema, em vez de esboçar uma imagem simplificada e redutora do sistema” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 223), com finalidade específica de somente classificar.

Na década de 2000, surgem novos desafios, os pais começam a cobrar notas, diplomas e bons resultados dos professores, os mesmos tornam-se os principais alvos das angústias dos pais, e esta situação somada aos baixos salários, jornadas duplas ou triplas, falta de incentivos, intensificação de trabalho.

O professor tem consciência de que o saber é mais importante que as notas, mas a sociedade capitalista exige que o mesmo avalie, atribua nota, que selecione quem é o "melhor", quem adquire as melhores notas. Sobre as avaliações institucionais, Baptista (1996 s/p) afirma que “a escola se organiza para cumprir um determinado objetivo, que é transmitir o saber escolar. A transmissão desse saber escolar determina o tempo escolar, período no qual este saber deve ser ensinado e sua aprendizagem verificada através da avaliação escolar”.

Sobre a docência, Gomes (2007, p.105) entende que: "a imagem social dessa profissão na contemporaneidade demonstra que ela tem sido cada vez mais negativa”, faltam professores e os que atuam são desvalorizados com baixos salários, com a falta da efetivação de um teto salarial, a dupla e/ou tripla jornada, entre outros contratemplos que tornam a profissão docente pouco atrativa.

A educação passa por diversas análises de estudiosos, sendo influenciada em menor ou maior grau por estes, o que contribuiu com a legislação vigente de cada período, criam-se políticas públicas para garantir à educação como direito de todos e tentar diminuir a exclusão dos ditos, não aptos/marginalizados, quem não tem acesso à educação, na era da globalização será um excluído, para Saviani (1986):

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente (SAVIANI, 1986, p.6).

No Brasil são os capitalistas e os governos que detém os meios de produção e controle da educação, sendo que esta educação está sendo utilizada como mercadoria, desenvolvendo a função de qualificar os recursos humanos, capacitando-os para o mercado de trabalho, de acordo com as exigências deste, para Mészáros (2008):

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

Diante de tantas questões que perpassam a formação docente inicial nesta pesquisa procuramos discutir alguns pontos relevantes que apontam para a precarização desta formação docente inicial e outros que possam diminuir esta precarização. Discutimos a relação deste trabalhador com a exploração imposta pelo capitalismo, nos ditames das regras da sociedade e questionamos qual o modelo de trabalhador está sendo formado para exercer essa profissão.

A partir da necessidade da discussão da formação docente inicial e as lacunas existentes nessa vertente foi desenvolvido o objetivo geral e os objetivos específicos. O objetivo geral está relacionado ao conhecimento, análise e problematização do cenário de formação docente inicial dos cursos de licenciatura do Brasil.

Visando atingir essa finalidade central os objetivos específicos seguiram uma organização, sendo esses, problematizar a relação entre a formação docente inicial dos docentes dos cursos de licenciatura e as dificuldades encontradas pelos professores em sua prática docente inicial, discutir as dificuldades encontradas pelos professores em seu processo inicial de ensino, analisar a funcionalidade de programas que buscam inserir os discentes, futuros professores na área de trabalho dentre eles o Pibid, investigar as contribuições do programa Pibid e Residência Pedagógica na formação docente, além de avaliar quais são as principais dificuldades nesse processo formativo e por fim conhecer as legislações que regem a formação docente inicial, e conhecendo essas leis entender os processos de mudanças pelos quais passaram a educação.

A partir disso, os objetivos assim como a estrutura da pesquisa tiveram como norteador a seguinte hipótese, ou seja, os pontos importantes na precarização da formação docente inicial estão diretamente relacionados à qualidade da prática do formando, neste ponto os programas como Pibid e a Residência Pedagógica tem ligação direta na aquisição desta prática, uma vez que ele insere o aluno no ambiente escolar. Desse modo, os objetivos e os capítulos da pesquisa intencionalmente foram

organizados com a finalidade de clarificar a hipótese. Para realizar a análise discursiva sobre a formação docente inicial tivemos como base as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem suas bases filosóficas no Materialismo Histórico Dialético, difundido por Marx, tendo como lógica de construção do conhecimento a dialética. O método pressupõe movimento que tem de alguma forma a sua origem na experiência concreta, no entanto ele irá fazer as abstrações das relações do objeto com as diversas dimensões social, cultural, econômica e política, sem perder de vista a experiência objetiva, alcançando o concreto pensado.

Segundo Saviani (2010),

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de se extrair os clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, nem Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2010, p. 422).

A educação é entendida como prática social, na qual teoria e prática se relacionam para compreensão da realidade, e assim fazer com que a educação seja transformadora, possível para desenvolver uma sociedade mais justa, igualitária e sem divisões de classes. Deve se considerar que na presente pesquisa é a formação docente inicial o objeto de estudo e de relacionamento com todas as temáticas propostas durante a estrutura da dissertação.

1.1 Estrutura da dissertação

O relatório da pesquisa realizada é composto por 4 seções: a seção 1 é composta pela parte introdutória, na qual apresento a temática, a problematização, os objetivos e a metodologia da pesquisa.

Na seção 2 pautamo-nos sobre a história do trabalho, trata sobre as formas impostas pelo capitalismo, uma vez que o trabalho é vital ao homem, a profissionalização docente, com análises da precariedade desta profissionalização, formação para o mercado de trabalho, qual é o principal objetivo desta formação, quem se beneficia dela e a contextualização neoliberal, porque é importante entendermos este contexto e quais as suas implicações no espaço escolar e na maneira como que se encontra a educação, os tipos de concepções de formação de professores. Trazemos contribuições de autores sobre concepções de professores: o profissional técnico, o profissional pesquisador, o profissional reflexivo, os saberes docentes e autores que trabalham a concepção e professores na perspectiva do materialismo histórico dialético.

Na seção 3 tratamos, sobre a educação escolar, a definição de licenciatura, os cursos de licenciaturas no Brasil, a história da formação docente inicial no Brasil e a legislação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 e Pareceres, o que eles apregoam sobre a formação docente inicial. Ainda nesta seção trataremos sobre a formação e desenvolvimento docente, como transformar esta formação vigiada e controlada pelos capitalistas e Estado em uma formação reflexiva, trazemos a formação docente nas universidades: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com a intenção de analisar a carga horária do curso de Pedagogia em relação ao estágio supervisionado.

A seção 4 é composta pela história do Pibid, com dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), qual a importância deste programa e da Residência Pedagógica, no processo de formação docente inicial e suas limitações.

Na sequência da quarta seção teremos as considerações finais, referências e por fim os apêndices.

1.2 Concepção Materialista Histórica e Dialética

Adotamos o método do materialismo histórico-dialético, pois analisamos o nosso objeto de estudo formação docente inicial em sua concretude, as transformações pelos quais o mesmo passou durante os anos, pois nesta abordagem “a investigação tem

que apoderar-se da matéria, em seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e perquirir a conexão íntima que há entre elas” (MARX, 1998, p.16).

A Pedagogia Histórico-Crítica é um referencial teórico dinâmico na formação docente, uma vez que o professor é o mediador no processo de ensino e aprendizagem e diante de tantas transformações sociais, econômicas e culturais necessita acompanhar essas mudanças. Esta Pedagogia defende a transmissão de conteúdos voltados para que os alunos consigam transformar a sociedade.

É uma pedagogia pouco utilizada no nosso sistema educacional, pois a maioria dos educadores desconhecem a didática utilizada nesta pedagogia, pois ao trabalhar com esta pedagogia o professor precisa saber que os conteúdos são contextualizados com todas as áreas do conhecimento humano:

[...] essa didática objetiva um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo os educandos em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos, para que estes sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política (GASPARIN, 2005, p. 9).

Esta concepção nasceu das necessidades postas pela prática de muitos educadores, pois as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam características historicizadoras; faltava-lhes a consciência dos condicionantes histórico sociais da educação (SAVIANI, 2007, p.78).

De acordo com Saviani (2014) para que a teoria da Pedagogia Histórico Crítica:

[...] é necessário outro tipo de organização social e isso é difícil porque nesse caso a nossa sociedade é questionada, mas a ideia é assegurar aos alunos o domínio dos conhecimentos e conquistas humanas para que eles possam agir na sociedade de maneira diferente (SAVIANI, 2014, s/p).

Em relação ao que ensinar aos alunos, é preciso ponderar a relação teoria-prática, ou seja, se por um lado os alunos reclamam da falta de interesse em alguns conteúdos que consideram como ultrapassados e sem uso no cotidiano deles, reclamam que as aulas são monótonas e desinteressantes, prevalecendo o excesso de teoria e falta de aulas práticas, por outro lado, Saviani (2014), defende a aprendizagem dessa teoria quando descreve que:

Mas sem a teoria a prática fica cega. Por sua vez, a teoria sem a prática é mera abstração, então é preciso saber dosar, mas quiçá

tivesse mesmo mais teorias, aí sim muita gente teria aprendido mais coisas (SAVIANI, 2014, s/p).

Neste contexto o Pibid, sendo uma política pública de valorização do magistério, muito pode contribuir, ao trazer para as escolas licenciandos que estão na formação docente inicial e possibilitar a vivência da relação teoria-prática. Esse programa pode possibilitar aulas com maior dinamismo e entretenimento para os alunos da Educação Básica tanto da rede pública como aquelas da rede privada, que também tem Pibid, por meio de projetos que visem o maior comprometimento dos licenciandos e professores atuantes na Educação Básica assim como professores universitários formadores de professores. Pode-se observar que essas relações entre Universidades e escolas ao mesmo tempo em que introduz os licenciandos em formação docente inicial no ambiente escolar. Espera-se que os problemas reais do ambiente escolar sejam presenciados, analisados, problematizados com a luz da teoria e que os profissionais envolvidos, formandos, formadores e professores atuantes sejam capazes de repensar as práticas e obter uma solução para os problemas enfrentados no dia a dia do ambiente escolar.

Ao consolidar o elo entre Universidades, licenciandos e professores atuantes nas escolas públicas inferimos que os resultados possam ser positivos, pois os licenciandos ganham experiências, o direito de refletir sobre o espaço escolar, as reais dificuldades deste ambiente e as práticas utilizadas pelos professores atuantes. Este contato é de suma importância para os licenciandos, uma vez que favorece sua formação inicial permitindo a vivência na Escola Básica e constituindo-se em um terceiro espaço de aprendizagem entre licenciandos e professores supervisores e as possíveis soluções encontradas são colocadas em prática auxiliando o professor atuante. Canário (2001) entende que esse elo é essencial para a formação docente inicial,

[...] a prática profissional, no quadro da formação profissional inicial de professores ganhará em ser entendida como uma tripla e interativa situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno (professores cooperantes) e os professores da escola de formação (CANÁRIO, 2001, p. 40).

1.3 Procedimentos Metodológicos

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em conhecer, analisar e problematizar a formação docente inicial nos cursos de licenciaturas no Brasil e as respectivas políticas públicas educacionais, notadamente a partir dos anos 2000, que visam amenizar as dificuldades neste processo de formação docente inicial, a fim de formar docentes reflexivos em suas práticas.

Para clarificar o problema científico desta pesquisa utilizamos as seguintes questões norteadoras: como a formação inicial de professores tem se constituído no Brasil? De que forma a legislação e os avanços científicos e a produção do conhecimento sobre a formação de professores possibilita um corpo teórico de conhecimentos para a compreensão e reflexão, no contexto no início do século XXI sobre a formação inicial de professores?

Garcia (1999) descreve três aspectos que influenciam diretamente a formação docente sendo eles: “a função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser, são elaboradas as seguintes perguntas: O que se deve saber? O que se deve saber fazer? E como se deve ser?” (GARCIA, 1999, p.139).

Como objetivos específicos a pesquisa procurou: 1-Problematizar a relação entre a formação inicial dos docentes dos cursos de licenciatura e as dificuldades encontradas em suas práticas; 2-Discutir as dificuldades encontradas pelos professores em seu processo inicial de ensino; 3-Analisar a funcionalidade de programas que buscam inserir os discentes, futuros professores na área de trabalho dentre eles o Pibid; 4-Investigar as contribuições dos programas Pibid e Residência Pedagógica na formação docente, além de avaliar quais são as principais dificuldades neste processo formativo; 5-Conhecer as legislações que regem a formação docente inicial, e conhecendo essas leis entender os processos de mudanças pelos quais passaram a educação.

Para percorrer e atender a esses objetivos foi realizada uma pesquisa teórica de cunho explicativa, utilizando as pesquisas do tipo documental e a bibliográfica, a fim de entendermos a lacuna entre teoria e prática presente na formação docente inicial e apontarmos possibilidades de melhorias no processo dessa formação docente inicial. As pesquisas documental e bibliográfica contribuíram para que os meus objetivos propostos nesta pesquisa fossem alcançados.

A pesquisa bibliográfica foi realizada com o intuito de levantar as principais dificuldades sobre a formação docente inicial, as considerações existentes sobre o Pibid,

além de analisar qual a perspectiva de autores que pesquisam a formação inicial docente.

Associada à pesquisa bibliográfica, utilizamos a pesquisa documental, que por sua vez foi necessária ao intencionar identificar e compreender os marcos legais regulatórios do objeto de estudo, existentes sobre a formação inicial de professores para atuação na Educação Básica. Os documentos utilizados foram LDB, PCN, Plano Nacional de Educação (PNE), documentos da Capes, Portarias do MEC, Conselho Nacional de Educação (CNE), entre outros.

Buscamos os documentos principalmente em ambientes virtuais, por meio da ferramenta internet, esses documentos são disponibilizados nos sites oficiais, todos os documentos possíveis de serem salvos foram guardados para análises posteriores, seguindo os princípios de Gil (2008) como: a determinação dos objetivos anterior à pesquisa, a elaboração do plano de trabalho, a identificação das fontes, como: Inep, Ideb, sites oficiais de Universidades, entre outras, ao utilizarmos as tabelas do Inep com diversos dados realizamos o tratamentos dos mesmos selecionando os mais relevantes e que contribuía para esta pesquisa e em seguida a redação do trabalho.

A análise dos dados obtidos das pesquisas bibliográficas e documental foi realizada em acordo com o exposto em Severino (2007) e Ludke (1986).

Para Severino (2007),

Tem-se como fonte documentos no sentido amplo [...]. Nestes casos os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, é ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007, p. 122).

Para que entendamos o conceito de pesquisa documental faz-se necessário definir o conceito da palavra documento, segundo o dicionário Aurélio (1998, p. 187), é: declaração escrita que tem caráter comprovativo. Prova testemunho, confirmação.

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2002):

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais e sonoros, imagens, sem modificações, independentemente do período decorrido desde a primeira publicação (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2002, p. 2).

Para Ludke (1986):

Os documentos se constituem em uma fonte poderosa, de informação cujos conteúdos podem oferecer evidências que fundamentem informações e declarações do pesquisador. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem sobre esse mesmo contexto (LUDKE, 1986, p. 39).

A pesquisa documental é bastante utilizada em pesquisas nas quais o delineamento principal é o estudo de caso, pois aquelas com esse tipo de delineamento exigem, em boa parte dos casos, a coleta de documentos para análise (MARCONI LAKATOS, 2003, p. 175), na construção desta pesquisa, nos apoiamos em documentos primários e secundários, recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa documental apresenta vantagens em ser de baixo custo, por não exigir contato com o sujeito da pesquisa, os documentos resistem a muito tempo, entre outras vantagens é muito parecida com a pesquisa bibliográfica, o que as diferem é que na pesquisa bibliográfica são utilizados livros de autores especialistas em determinados assuntos, enquanto que na pesquisa documental são analisados materiais que ainda poderão passar por transformações.

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica são importantes para o desenvolvimento de dissertações e teses, uma vez que podem ser vistas como meio de fundamentação do tema.

2 HISTÓRIA DO TRABALHO

Para entendermos o trabalho docente, é importante considerá-lo em suas condições objetivas, para que o homem garanta sua sobrevivência faz-se necessário que ele pratique o trabalho. Conceituamos esta palavra de acordo com o dicionário Aurélio (1998);

Dar determinada forma a. Fazer ou preparar algo para determinado fim. Rever ou refazer com cuidado. Treinar ou exercitar para melhorar ou desenvolver. Causar preocupação ou aflição. Fazer algum trabalho ou tarefa. Formar ideias ou fazer reflexões. Estar em funcionamento. Fazer esforço para algo. Exercer uma atividade profissional. (AURÉLIO, 1998, p. 505).

Para Mészáros o homem é: “um ser com necessidades físicas historicamente anteriores a todas as outras” (MÉSZÁROS, 2006, p.79), precisando produzir para manter suas necessidades.

No capitalismo o homem se torna objeto, instrumento da máquina, alienado, submetido e dominado pelo capitalismo, quem define o que será produzido é o capital:

Segundo a formulação de Marx e Mészáros, o trabalho assume essa condição [alienante] na medida em que estampa e expressa a dimensão de negatividade presente no processo de produção do capital, onde o produto do trabalho não pertence ao seu criador, conformando, então, sua primeira manifestação (...). O segundo momento relaciona-se ao fato de que o trabalho que não se reconhece em seu produto e que dele não se apropria é um trabalho que não se reconhece no próprio processo laborativo em que se realiza. Ele não se realiza, mas se estranha, se fetichiza no próprio processo de trabalho. Isso leva ao terceiro momento, no qual o ser social que trabalha não se reconhece como uma individualidade em seu próprio ato produtivo, o que acarreta a quarta dimensão da alienação/estranhamento do trabalho: quem não se reconhece como indivíduo não se vê como parte constitutiva do gênero humano. (ANTUNES, 2011, p. 81).

O sistema capitalista instiga a competição entre as pessoas, tornando-as desumanizadas. Nesta corrida desenfreada para alcançar a meritocracia, na qual quem não consegue se colocar no mercado de trabalho é taxado como incompetente pela lógica capitalista, mas o verdadeiro sentido disso tudo é realizar o ocultamento da divisão de classes, com isto desapareçam os movimentos de resistência, o homem passa a ser individualista e egoísta, é uma manipulação velada.

O capitalismo promove a desumanização do homem, para que ele possa continuar dominando e na educação não é diferente, a educação se constitui num espaço fragmentado, individualizado, estabelecendo sua estrutura como uma empresa,

O jogo capitalista de produtividade em massa e o consumismo exacerbado adentram os espaços educacionais desde a definição dos currículos e projetos-políticos-pedagógicos até as relações desenvolvidas dia-a-dia. A falta de estrutura física e material, a descaracterização do trabalho docente e o autoritarismo nas ações gestoras, configuradas na centralização das decisões na figura do diretor, alimentam e camuflam ações com intencionalidades discutíveis se pensadas do ponto de vista da superação da concepção do homem máquina, que executa sem planejar, realiza sem compreender, distancia-se das decisões de fato e assiste ao espetáculo como se dele não fizesse parte... Aceita e infelizmente aquieta-se. (LIMA, SHIMAMOTO, 2010, p. 13).

Queda no poder aquisitivo, transformações na rotina do trabalho docente, as décadas seguintes continuaram contribuindo com essa precarização e desvalorização. A partir de 1990 as reformas educacionais associadas à racionalidade e padronização dos processos administrativos e pedagógicos retiram a autonomia dos professores, obrigando-os a assumirem outras funções além da sua formação,

Os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo, expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo - faltam-lhes condições de trabalho adequadas - quanto do ponto de vista subjetivo. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

O capitalismo, por tentar alienar as pessoas e principalmente os professores, quando tenta fazê-los parecer meros reprodutores de suas regras, impondo-lhes uma falsa autoridade, avançando sobre o trabalho docente observa-se que a intenção do sistema é poder manipular o docente o que,

[...] remete à desqualificação do trabalho docente, reduz os professores a uma espécie de técnicos especializados, cumpridores de tarefas, desumanizando o trabalho. Diante disso, a escola, situada entre os embates do capital e do trabalho acaba sendo forçada a preparar a força de trabalho para a manutenção das relações de produção vigente (FERNANDES; ORSO, 2010, p. 11).

No processo de formação do aluno também não seria diferente, desde a idade mais tenra, são instigados a competirem, a buscarem e alcançarem as melhores notas, se destacarem, individualizando-os, que vença o melhor, “a cultura e os conhecimentos

escolares apresentam-se ao aluno como uma entidade acabada, retificada, com lógica e vida próprias, estáticas e dificilmente modificáveis [...]” (ENGUITA, 1993, p. 235).

Diante das situações do dia a dia e com o conceito de trabalho, entendemos a profissão docente como um trabalho, em que o professor atuante vende sua força de trabalho, a fim de se sustentar. Entendemos também o trabalho como um movimento dialético, ao mesmo tempo em que ele nos garante a nossa sustentação ele também gera exclusão, miséria, sendo fonte de riqueza e miséria humana, “o trabalho humano produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador”, (MARX, s/d, p. 4).

Mesmo com distintas ações capitalistas deve se considerar que há a dimensão humanizadora, segundo de Arenhart (2003):

[...] pelo trabalho o ser humano humaniza-se, ganha o adjetivo de humano, é por onde os homens e as mulheres se educam, desenvolvem-se, criam, inventam, constroem signos e conhecimentos, códigos de identificação cultural, especializam competências, sedimentam valores e regras de convivência social que vão os diferenciar ou os identificar culturalmente. Porém, à medida que o trabalho é absorvido pelo capitalismo, este sentido humanizador se perde para dar lugar a um outro sentido: a acumulação capitalista. Nesse caso, em vez de as pessoas trabalharem para se apropriarem do produto de seu trabalho e, ao mesmo tempo, se desenvolverem em suas várias dimensões humanas, na sua onilateralidade, elas agora passam a trabalhar para servir a outrem, vendendo sua força de trabalho ao patrão, o dono dos meios de produção, na definição de Marx, o não-trabalhador (ARENHART, 2003, p.121).

Refletindo diante das situações do dia a dia e com a ponderação do conceito marxiano de trabalho, no qual este é visto como realização espontânea, necessária, transformadora e de caráter essencialmente humano, temos a profissão docente como um trabalho, em que o professor vende sua força de trabalho, trazendo seu sustento. Entendemos também o trabalho como um movimento dialético, ao mesmo tempo em que ele nos garante a nossa sustentação ele também gera exclusão, miséria, sendo fonte de riqueza e miséria humana, “o trabalho humano produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador” (MARX, s/d, p. 4).

Há um movimento de dissimulação pelo capitalismo quando este vem se fortalecendo cada vez mais estimulando uma convivência pacífica entre as classes ao mesmo tempo em que promove a desigualdade social, utilizando a educação como forma de conscientização social dissimulada, depositando na mesma a possível solução para os problemas gerados pela globalização. Sobre esta visão Jimenez, Mendes

Segundo e Rabelo (2008) em seu artigo sobre Educação Básica e reprodução do capital citam que:

A educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital. O projeto educacional voltado para a reprodução da ordem vem se efetivando, de um modo geral, através da negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões, acoplada à manipulação ideológica das consciências, com vistas à naturalização da exploração e de seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem (JIMENEZ, MENDES SEGUNDO; RABELO, 2008, p. 3).

Ao longo dos anos podemos acompanhar as diferentes mudanças na história do trabalho docente, uma vez que ele é modificado com o passar dos anos e com as diferentes políticas educacionais que são inseridas no contexto escolar, tanto relacionadas ao processo de formação docente inicial quanto à formação continuada.

Observamos durante todo o capitalismo que são as classes dominantes e o Estado quem ditam as regras para que a educação aconteça de acordo com o que eles desejam, são as classes dominantes detentoras dos meios de produção material e intelectual, é esta classe que dita bordões associados à educação como: “só a educação transforma”, “o trabalho dignifica o homem”. Será que realmente está classe dominante deseja que o homem seja modificado pela educação:

Os pensamentos da classe dominante são também em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material [grifo do autor] dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual [grifo do autor] dominante. A classe que dispõe dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante (MARX; ENGELS, 2002, p. 48).

Se a classe que detêm todo o poder em suas mãos promovendo a alienação por meio do trabalho, instiga a boa convivência entre todos, ao mesmo tempo em que acelera a competição entre as pessoas, esta mesma classe que instiga a educação a ser a mola propulsora no desenvolvimento profissional, como poderemos mudar algo se tudo é controlado por eles, o que, como e quando nós docentes iremos trabalhar, se são estas pessoas que definem a direção para o mercado de trabalho?

Fala-se muito em educação para o trabalho, educação esta direcionada pelos capitalistas, neste mercado no qual tudo se transforma rapidamente, prioriza a formação de um novo modelo de trabalhador que seja mais eficaz, que pense rápido, que saiba trabalhar em equipe, que seja dinâmico, que obtenha a qualidade total, tomando decisões, assumindo suas responsabilidades e atuando como cidadão, um trabalhador completo.

O mercado do trabalho, “cobra” a formação de um trabalhador completo, com todas as habilidades descritas entre outras, no entanto, esta formação é direcionada para que nada mude na condição do trabalhador e ele continue submisso e alienado, pois o que prevalece é o lucro capitalista internacional, enquanto “seres humanos” com necessidades, com desejos de mudanças somos podados, isso pouco importa, pois se tornam dominantes preconizando,

[...] não o ensino de conhecimentos que capacite os indivíduos a aprofundar o conhecimento de sua profissão ou administrar suas vidas, mas o treinamento para a aquisição de novas habilidades que possibilite ao indivíduo arrumar outro emprego, usualmente em outra área de sua qualificação [...] Não é de se estranhar que, na avaliação destes programas, tais indivíduos não consigam se recolocar no mercado de trabalho. De fato não foram preparados para tal, mas sim para entrar no mercado informal, em trabalhos alternativos (GOHN, 1999, p. 96).

Se tudo é controlado pelo Estado e pelo capitalismo, como poderemos fugir a este domínio e formar cidadãos atuantes para uma sociedade mais justa e igualitária? O trabalho docente acompanha os moldes do capitalismo, este trabalho é visto como uma forma de alienação e a força de trabalho se torna acumulação de capital, fazendo com que as relações de trabalho sejam um meio de explorar os cidadãos.

Neste contexto as lutas de classes se aceleram, Lucena (2011), entende essa luta em que: “O mundo do trabalho implica em uma relação dialética e contraditória entre a formação humana, as ações econômicas, políticas e culturais do seu tempo.” (LUCENA, 2011, p. 104).

Em nossa sociedade quem toma as decisões sobre a educação são os políticos juntamente com os capitalistas que citam quando e como a educação deve se desenvolver, pois o desenvolvimento é direcionado de acordo com e para o mercado de trabalho, mercado esse que é oferecido e monopolizado pelos capitalistas, estes são responsáveis por dominar e decidir os destinos dos trabalhadores e para obter êxito na dominação nada mais acessível que realizar essa tarefa por meio da educação. No Brasil

87,7% das instituições de Educação Superior é privada, totalizando 2.152, o que podemos confirmar com os dados do Inep, e apenas 296 são públicas. (INEP, 2016, s/p.).

A sociedade assume cada vez mais um modelo de consumo, as pessoas necessitam trabalhar cada vez mais para conseguirem manter suas necessidades, tornando-se suscetíveis as regras do capitalismo. Para Ataíde esse modelo é histórico:

[...] a história do trabalho teve sua origem na busca humana de formas de satisfazer as necessidades biológicas de sobrevivência. À medida que essas necessidades foram sendo satisfeitas, outras foram surgindo, fazendo com que nascessem novas relações que determinaram a condição histórica do trabalho. [...] a função do crescimento pessoal, através da qual o ser humano desenvolve sua capacidade de pensar, de sentir e de se relacionar, de ampliar e aperfeiçoar a sua inteligência e suas relações sociais, de forma a também se aperfeiçoar interiormente para o próprio crescimento pessoal (ATAÍDE, 2012, p. 333-335).

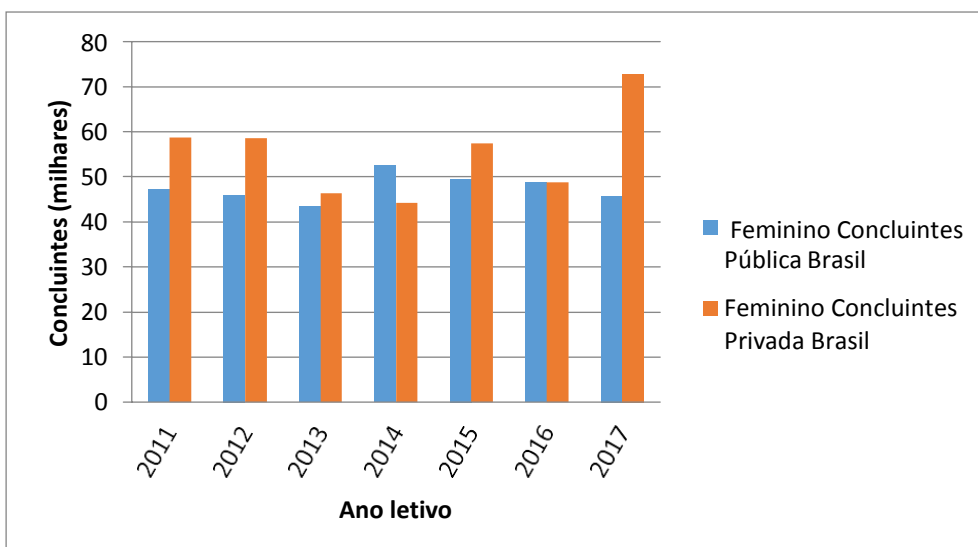
No campo da educação o trabalho docente vem sofrendo essa descaracterização, pois o mesmo “não é visto como agente de transmissão do saber escolar” (VAZ; FAVARO, 2010, p. 516), são fatores negativos que promovem a descrença da profissão docente, a qualidade da formação docente passa a ser definida na relação custo-benefício e taxa de retorno, todos nós sabemos a educação não é rentável, partimos dessa fala e acreditamos que é por isso que ocorre o descaso e falta de investimentos neste campo.

2.1 A Profissionalização docente

Já sabemos ao longo da história, que a profissão docente nas licenciaturas que correspondem às humanas é um trabalho exercido em sua maioria por mulheres, as quais recebem salários menores que os homens, e a fim de explicitar esses dados elaboramos os gráficos 1 e 2, de acordo com os dados do Inep, nos anos de 2011 a 2017 em que evidenciamos claramente o domínio das mulheres na profissão docente.

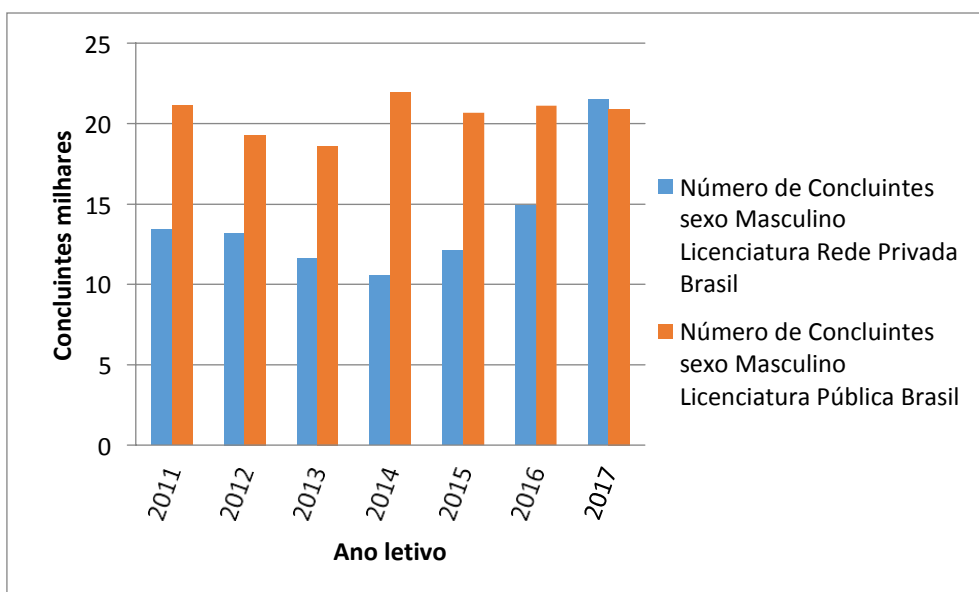
Observamos que o número de representantes do sexo masculino é muito inferior nos cursos de licenciaturas, sendo expressivo nos cursos de bacharéis, comprovamos esta realidade no gráfico 3, e no gráfico 4 comprovamos que o sexo feminino é dominante nos cursos de licenciaturas, 71,7% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 28,9% são do sexo masculino (INEP, 2016, p.8).

Gráfico 1- Número de concluintes nos cursos de Licenciaturas do sexo feminino no Brasil.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2011 a 2017), 2018.

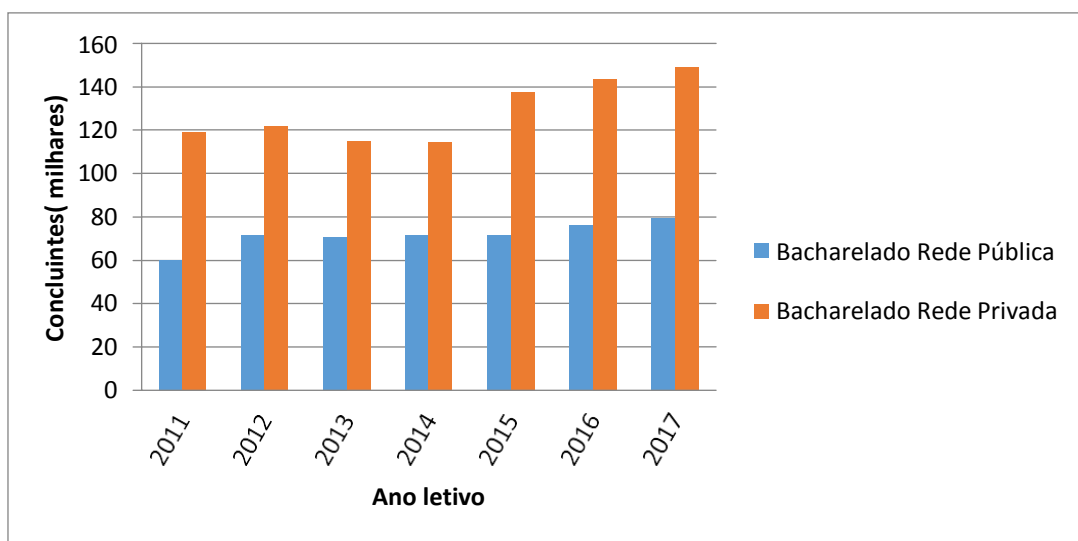
Gráfico 2- Número de concluintes dos cursos de Licenciaturas do sexo masculino no Brasil.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2011 a 2017), 2018.

Os dados expostos nos gráficos 1,2, 3 e 4 nos confirmam que o sexo feminino é predominante no Ensino Superior como um todo, sendo assim o sexo feminino prevalece também no Pibid, no qual encontramos 69% de mulheres, contra 31% do sexo masculino, segundo relatório (CAPES, 2013, p. 87).

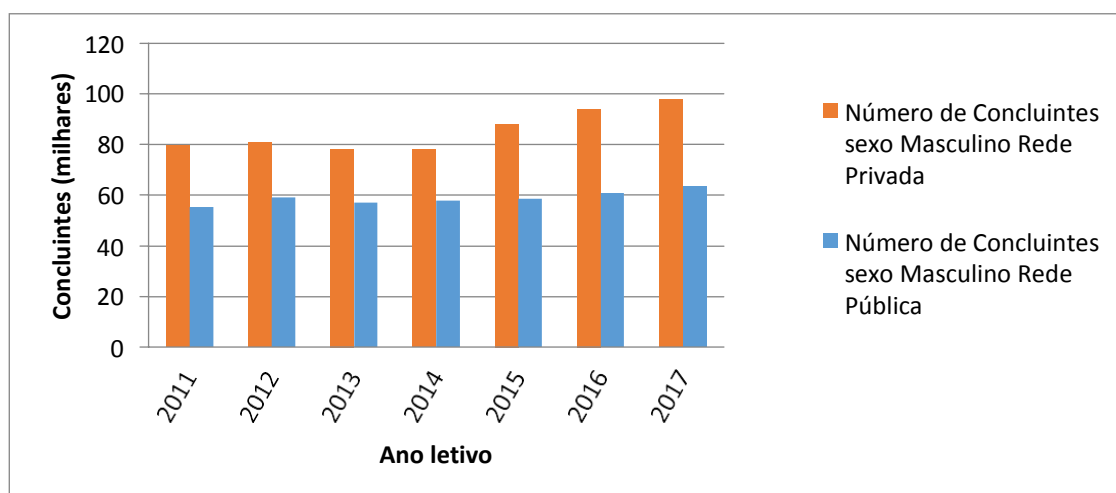
Gráfico 3- Número de concluintes dos cursos de Bacharelado, do sexo feminino no Brasil.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2011 a 2017), 2018.

O gráfico 4 nos mostra, como o sexo masculino, prioriza os cursos de bacharéis se comparado com os cursos de licenciaturas.

Gráfico 4- Número de concluintes dos cursos de Bacharelado do sexo masculino Brasil.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2011 a 2017), 2018.

O fato de a mulher estar mais inserida na profissão docente pode estar ligado a uma condição cultural, a história de o magistério esta vinculado ao âmbito do doméstico, do amor, do dom feminino para cuidar, é uma profissão que se iniciou sobre as bases da família tradicional, assim,

Durante o Império, o ensino secundário era propedêutico e destinava-se àqueles que pretendiam prosseguir os estudos em nível superior, sendo que este último não era permitido às mulheres. A Escola Normal, então, passou a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos além do primário. Ela abrigou tanto mulheres que queriam efetivamente lecionar, como outras que buscavam apenas dar continuidade aos estudos e adquirir boa formação geral antes de se casarem (BRUSCHINI; AMADO apud DEMARTINI; ANTUNES, 2002, p. 70).

A profissão docente é desvalorizada por meio da proletarização da categoria e da femininação, as dificuldades do dia a dia, a rotatividade, a jornada maçante entre escolas e às vezes a atuação em, até três turnos, para complementar a renda familiar dificulta o desenvolvimento profissional, pois os professores estão saturados.

Segundo Lima (2004),

[...] a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando a complexidade para a esfera da profissão docente, que não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção- e não mais imutável e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e incerteza. (LIMA, 2004, p. 118).

Para que a profissão de professor se torne atrativa, é necessário que ocorra a motivação por meio do governo, com o aumento dos salários, formulação de planos de carreira, investimentos na formação docente e valorização dos professores.

Encontramos salas lotadas, alunos com diferentes histórias de vidas, professores saturados e desanimados com a desvalorização da profissão, a falta de materiais, as constantes cobranças por melhores resultados, tudo isso deixa claro que os capitalistas não estão preocupados com a educação e sim com seus investimentos e lucros.

Enquanto a educação brasileira servir somente para alimentar o mercado de trabalho capitalista, não teremos uma educação para todos e sim uma educação para poucos, tem-se o acesso à educação, mas não a qualidade, prevalecendo à individualidade e a corrida desenfreada para que vença o melhor, onde não são priorizados os seres humanos e sim a “coisa” que irá atuar em determinada função, a que está apta para vender sua força de trabalho por salários irrisórios.

2.2 Formação para o mercado de trabalho

Neste trabalho entendemos a formação como: função social para transmitir saberes, é geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo (HONORÉ, 1980). Para (FERRY1991, p.43) “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”.

No sistema educacional atual existem falhas no processo de ensino e aprendizagem dos docentes em formação e docentes iniciantes, quando estão nas Universidades “aprendendo” a serem professores falta-lhes a associação entre prática e teoria, mesmo com os estágios curriculares essas dificuldades não são amenizadas.

Quando são inseridos no espaço escolar, sejam por meio de concursos públicos e/ou contratos, estas dificuldades se tornam gigantes, muitas vezes os docentes iniciantes não encontram suporte nos demais membros da escola para amenizarem suas dúvidas. Quando vão atuar nas escolas particulares, na maioria das vezes não conseguem se manter por muito tempo no quadro de funcionários, uma vez que as cobranças são maiores, pois os pais pagam muito caro para manter os filhos nestas escolas.

A crise mundial do Estado capitalista, que se manifestou de forma evidente a partir dos anos 70, gerou a necessidade de se buscar saídas que permitissem a retomada dos objetos de crescimento econômico, propiciando o surgimento de um novo modelo de acumulação, denominado por (HARVEY, 1989, p.188) de “acumulação flexível”.

No decorrer dos anos seguintes à maneira como a economia se estabelece vai ditando as regras de como se deve estabelecer o ensino, e de acordo com essa demanda o sujeito vai sendo instruído, moldado para o mercado.

O mercado capitalista cada vez mais competitivo, no qual quem vence ou chega primeiro obtém vantagens, priorizam as capacidades de liderança, assim, os docentes necessitam buscar por constantes mudanças, pois estas transformações fizeram com que o trabalho docente sofresse mudanças, tendo em vista que o Estado passa a intervir no trabalho docente em prol dos interesses capitalistas, o trabalho docente está perdendo o controle das suas ações em função da centralização dos resultados.

Como o capitalismo cria ambientes competitivos, nos quais predominam quem acumula maior número de títulos, para se manterem no mercado de trabalho os professores necessitam se aperfeiçoarem, no entanto, com uma profissão desvalorizada

e pouco remunerada, na qual os professores possuem duplas ou triplas jornadas é quase impossível dedicar tempo aos estudos.

A escola enquanto espaço de trabalho, produz uma educação unilateral, ou seja, uma educação que aliena, em prol do capitalismo, no entanto para que se mantenha o capitalismo e os crescentes lucros, necessitam-se formar cidadãos com níveis maiores de conhecimento, cabe aos educadores soltarem as amarras, a Pedagogia Histórico-Crítica é de suma importância para que isto aconteça e que os professores possam superar esta formação, praticando a formação omnilateral.

Os professores precisam também ser formados na educação omnilateral, e por meio das suas práticas educativas desbancarem o modelo capitalista de sociedade, favorecendo uma educação igualitária e acessiva para a classe dominada, a escola no modelo atual jamais irá proporcionar uma educação de qualidade ela será sempre fragmentada, com a intenção de somente formar para o mercado de trabalho, a importância da educação para ascensão não existe, pois quem controla são os capitalistas.

Os professores precisam compreender o contexto social no qual estão inseridos, uma vez que é nele que acontece a prática pedagógica e dessa maneira superar a fragmentação do saber, a linguagem não crítica imposta pelos capitalistas.

O homem se apropria de essência omnilateral de uma maneira omnilateral. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários (MARX, 2010, p. 108).

Os professores precisam também ser formados na educação omnilateral, e por meio das suas práticas educativas desbancarem o modelo capitalista de sociedade, favorecendo uma educação igualitária e acessiva para a classe dominada, práticas essas que podem ser alcançadas dentro das características da pedagogia histórico crítica (SAVIANI, 2011). A escola no modelo atual jamais irá proporcionar uma educação igualitária, ela será sempre fragmentada, com a intenção de somente formar para o mercado de trabalho, pois quem controla são os capitalistas.

2.3 Contexto neoliberal que se encontra a educação

Precisamos entender o que é neoliberalismo para acompanharmos suas implicações no contexto educacional, Oliveira (2010) descreve muito bem o que é:

Neoliberalismo é uma expressão derivada de liberalismo, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; burguesia, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Discutir sobre educação no Brasil é necessário tendo em vista que a mesma vem sofrendo transformações desde os primórdios. Com o avanço das políticas neoliberais a universalização da educação passa a ser visualizada como estratégia para ascensão e desenvolvimento do país, tendo como principais metas a extensão do ensino fundamental e uma nova formação para o trabalhador, os capitalistas passam a atuar diretamente no papel da educação, exigindo o fim do analfabetismo e a escola pública como direito de toda a população (SHIROMA, et al., 2011),

[...] alega preocupação com qualidade e recomenda a elevação do número de alunos por professor; paga aos docentes salários indignos e reclama deles novas qualificações e competências; enfatiza a necessidade de profissionalização do professor e retira sua formação inicial da universidade; reconhece que a competitividade passa pelo uso e pela capacidade de geração de novas tecnologias e diminui fomentos para a pesquisa e para a universidade (SHIROMA, et al., 2011, p. 94).

A educação vigente é definida para “formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para amenizar a crise internacional capitalista” (NEVES, 1999, p.134), o mercado de trabalho necessita de um trabalhador qualificado, o Governo, necessita mudar o sistema educacional para suprir a necessidade de mão de obra qualificada e com a promulgação da Constituição Federal em 1988, que assegura em seus artigos 205 a 214 o direito a educação, surgiu à necessidade de criar diversas políticas educacionais, no entanto de modo geral as Políticas não atingiram seus objetivos, além disso, contribuíram pouco no campo de formação docente inicial.

A Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, evento que foi financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, que contou com a presença de 155 governos, resultou no Plano Decenal de Educação para Todos (1993- 2003). Os países classificados com os piores índices educacionais, entre eles o Brasil, se comprometeram a encontrar soluções para o alto índice de analfabetismo.

O professor bem formado na educação omnilateral passa a ser um dos principais objetivos, já que este tem papel fundamental na formação de jovens e crianças, orientando-os nas transformações que acontecem na sociedade na virada do século XX. Mesmo neste período, a criação dos diversos programas para auxiliar no avanço da educação e programas de avaliações não obteve sucesso. Silva e Abreu (2008) ressaltam que:

A análise indica assim que, provavelmente em função da polissemia da noção de competências e de suas múltiplas fontes e origens, o que gera interpretações ambíguas no emprego dessa noção por parte das escolas, as ações decorrentes das políticas curriculares e avaliativas pouco interferiram no desempenho dos alunos, não chegando a alterá-lo qualitativamente (SILVA; ABREU, 2008, p. 543).

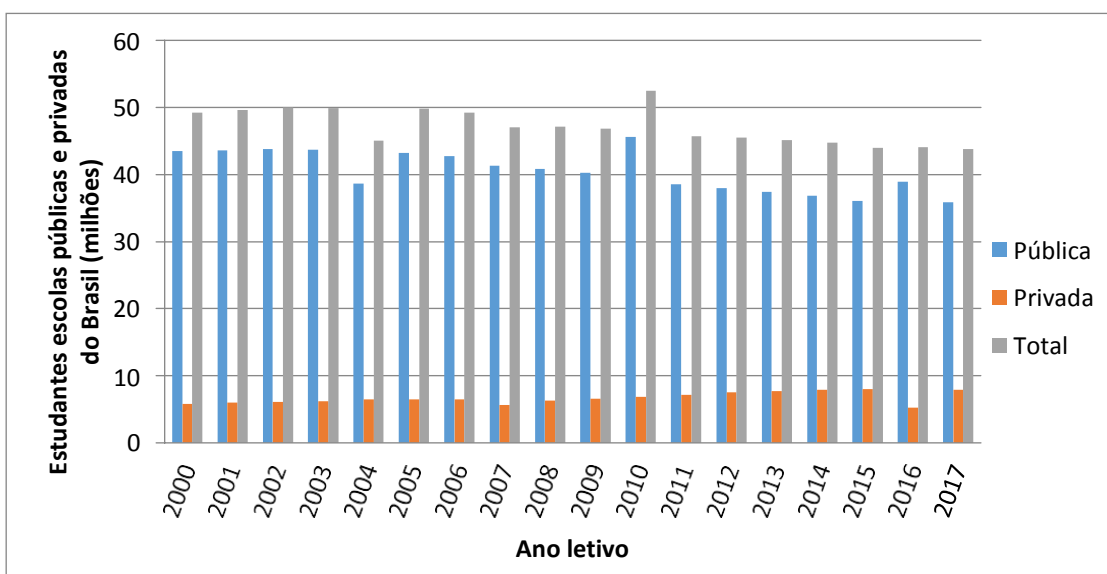
Neste contexto evidenciou-se claramente o sucesso ou o fracasso escolar, sendo as políticas educacionais, e não auxiliando efetivamente nas práticas educacionais. Uma educação que têm base em organizações internacionais, o que não condiz com a realidade brasileira, torna impossível o elo entre os problemas apresentados e as soluções propostas.

3- EDUCAÇÃO ESCOLAR E A LICENCIATURA

No Brasil a Educação Básica é oferecida, principalmente, pelo setor público e podemos confirmar esta afirmação por meio dos dados disponibilizados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nos gráficos 5, 6, 7 e 8 dos anos de 2000 a 2017.

Esse comportamento é observado em todos os níveis de ensino. O que torna de fundamental importância uma formação docente de qualidade para atuar com esses alunos.

Gráfico 5- Matrículas na rede pública e privada do Brasil, na Educação Básica, nos anos de 2000 a 2017.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2000-2017), 2018.

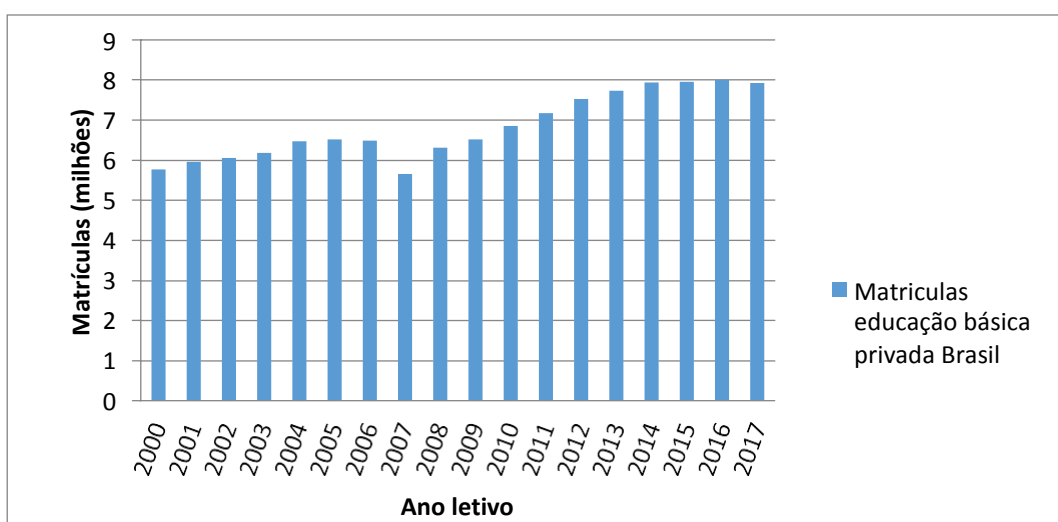
Fatores como a falta de investimento, a desmotivação dos professores, a falta de professores com formação específica para atuarem só aumentam as dificuldades da Educação Básica, os baixos salários pagos aos professores não atraem os jovens para esta carreira. No entanto, o Ministério da Educação (Mec) afirma que o problema da carreira docente é a formação e não os salários, dessa maneira não há investimentos para os professores.

Os reflexos do caos na educação são comprovados pelos dados do Ideb (2017), comprovando que nenhum estado brasileiro atingiu a meta nos anos finais e ensino médio, os alunos dos anos iniciais foram os únicos a ficarem acima da média, esses dados têm importância quando se quer promover uma diferença neste quadro, sendo

indicadores do que precisava mudar, faz-se necessário inserir o professor no sistema todo e aumentar os salários. Se quisermos um país e sujeitos desenvolvidos, são válidos os investimentos em educação.

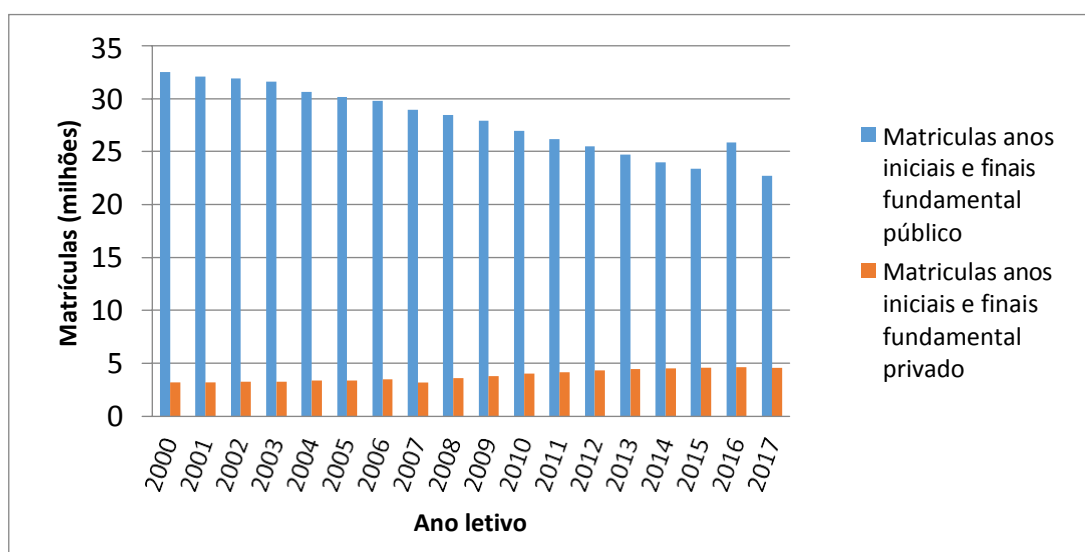
Observa-se pouca alteração anual, confirmando as poucas mudanças estruturais em nosso acesso à educação escolarizada, em torno de 1/5 da população com acesso à escola privada e, em torno de, 4/5 na rede pública, isto está detalhado no gráfico 5.

Gráfico 6- Matrículas na rede privada do Brasil, na Educação Básica, nos anos de 2000 a 2017.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2000 a 2017), 2018.

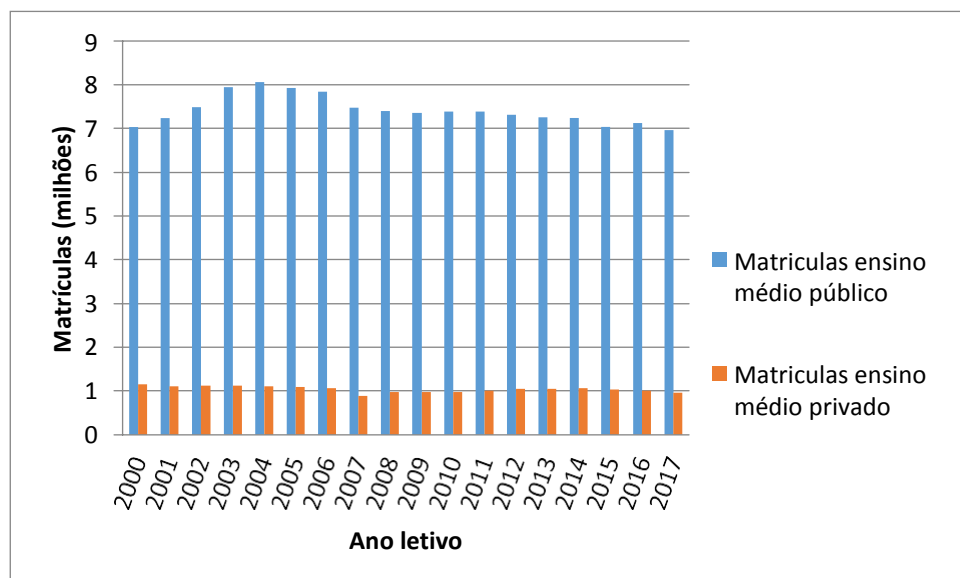
Gráfico 7- Matrículas na rede pública e privada do Brasil, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, nos anos de 2000 a 2017.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2000 a 2017), 2018.

A queda nos números de matrículas no Ensino Fundamental pode ser explicada por diversas variáveis, são crianças que moram em locais que não possuem acesso a escola, ou que estão trabalhando para ajudarem na renda familiar. Em relação a universalização a educação não está sendo cumprida.

Gráfico 8- Matrículas na rede pública e privada do Brasil, no Ensino Médio nos anos de 2000 a 2017.

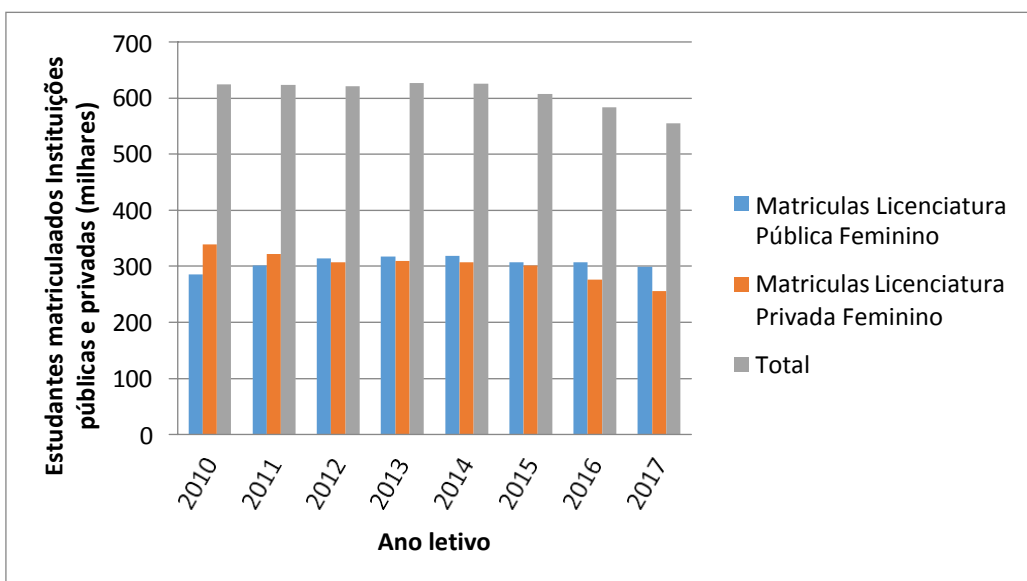


Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2000 a 2017), 2018.

Podemos observar que no Ensino Médio, houve uma queda no número de matrículas se comparado com o Ensino fundamental, pode ser que alguns tenham ido a óbito, mas impossível que isso tenha acontecido com todos, pode ser também que desta parcela alguns estejam trabalhando para complementarem a renda familiar e dessa maneira tornam-se impossibilitados de continuarem os estudos, outros tenham se envolvido com tráfico ou passaram por uma gravidez na adolescência, são diversos os fatores que podem influenciar neste abandono.

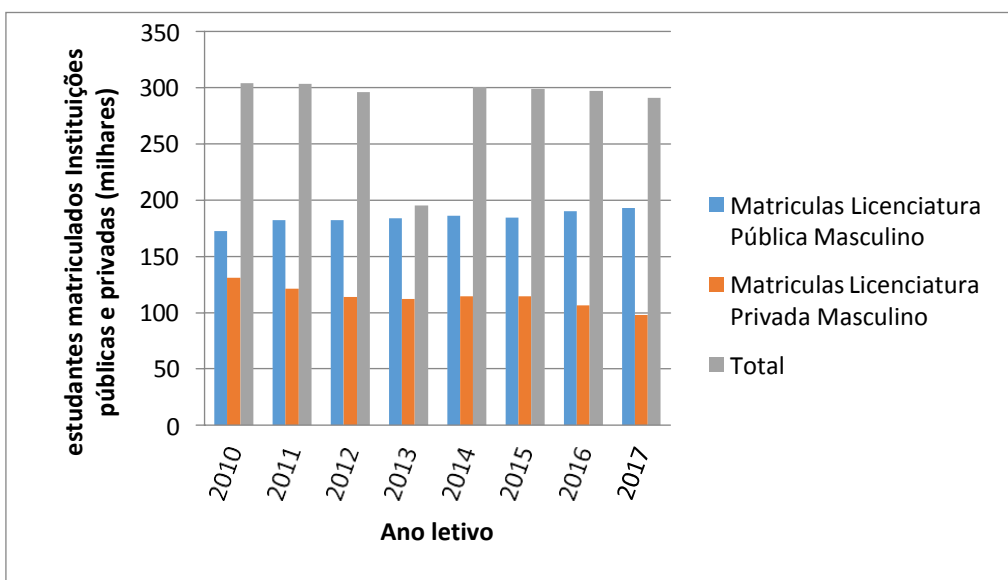
Em contrapartida quando observamos o nível superior encontramos o maior número de matrículas em instituições privadas, segundo dados do Inep, “Das matrículas nos cursos de licenciaturas registradas em 2016, 38,1% estão em instituições públicas e 61,9% estão em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas”. (INEP, 2016, p.8).

Gráfico 9- Matrículas nos cursos de Licenciaturas do sexo feminino na rede pública e privada do Brasil, nos anos de 2010 a 2017.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2000 a 2017), 2018.

Gráfico 10- Matrículas nos cursos de Licenciaturas do sexo masculino na rede pública e privada do Brasil, nos anos de 2010 a 2017.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2000 a 2017), 2018.

Segundo o MEC (2001),

A Licenciatura é uma licença, ou seja trata-se de uma permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei (BRASIL, 2001, s/p).

Os cursos de licenciaturas no Brasil desde a época dos jesuítas foram constituídos fragmentados, no entanto teve importância fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a educação nesta época era utilizada para catequizar os índios com o intuito de transferir a cultura portuguesa aos mesmos, promovendo uma aculturação, na qual se exaltava a dominação dos índios pelos portugueses, no mesmo momento promoviam seus ensinamentos aos filhos dos portugueses.

Este tipo de ensinamento influenciou o início de uma atividade escolar, sendo os jesuítas professores e possuidores dos saberes, cabia a eles oferecer a cultura letrada aos demais, para que os filhos dos portugueses pudessem prosseguir seus aprendizados em Coimbra, Para Azevedo (1976),

[...] uma das conseqüências, porém, certamente a mais larga e a mais importante, dessa cultura urbanizadora que se desenvolveu pela ação pedagógica dos jesuítas, foi a unidade espiritual que ela contribuiu notavelmente para estabelecer, fornecendo uma base ideológica, lingüística, religiosa e cultural à unidade e à defesa nacionais (AZEVEDO, 1976, p. 42).

Com a expulsão dos Jesuítas e a presença do príncipe regente D. João VI, a colônia portuguesa trouxe para o Brasil a criação dos cursos superiores, que eram compostos por aulas avulsas. Os primeiros cursos foram os de engenharia, medicina, economia política, as transformações pelas quais passaram a sociedade foram as responsáveis pela criação destes cursos, pois a mineração trouxe diferentes pessoas para o Brasil e decorrente disto a pequena burguesia que se formava alcançaria o status que almejavam.

Neste período colonial podemos observar a preocupação com o ensino superior, uma vez que ele proporcionava prestígio e enquanto isso os outros níveis escolares caíram no esquecimento. Diante disso, os letrados assumiam os cargos pomposos, enquanto os “não letrados” foram fadados a continuarem em suas vidas miseráveis. O Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, organizava as licenciaturas no “esquema 3+1”, três anos de disciplinas específicas e 1 ano de didática, as disciplinas vigentes no curso estão presentes no Capítulo III do respectivo Decreto:

SECCÃO XI

Do curso de pedagogia

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

Primeira série

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

Segunda série

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

Terceira série

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

SECCÃO XII

Do curso de didática

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

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação (BRASIL, 1939, s/p).

Com as crescentes mudanças na sociedade, as reformas educacionais que aconteceram no país, a Pedagogia por ser uma área complexa, adaptou-se aos diferentes contextos que surgiram principalmente com o crescimento do capitalismo.

No cenário econômico atual faz-se necessário que sejam formados cidadãos e trabalhadores que sejam capazes de suprir às necessidades do processo de globalização, capazes de satisfazerem as demandas do mercado de trabalho, como as mudanças na sociedade acontecem rapidamente, o processo de formação têm se tornado aligeirado e flexível, com o intuito de formar o profissional adequado para este mercado de trabalho. Diante disso é de suma importância que se repense a formação inicial dos docentes.

Silva (2008) relata que:

É inegável que as reviravoltas da economia mundial contribuíram para desencadear as reformas educacionais, que correspondem a uma nova

concepção sobre as demandas por qualificação, em vista dos mercados de trabalho e das novas formas de organizar a produção e desenvolver a competência profissional mais adequada. O que se observa é uma clara intenção, nas proposições que orientam o processo de reforma do ensino superior brasileiro, de tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível; dada a compreensão de que ocorram mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis dos profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares (SILVA, 2008, p. 177).

Embasados nestes apontamentos podemos perceber que até hoje vivemos esta triste realidade, mesmo a Constituição Brasileira de 1988 assegurando que a educação é direito de todos, o que observamos é a dicotomia desta educação entre ricos e pobres, e a formação das pessoas com direcionamento exclusivo para o mercado de trabalho, tornando-se mão de obra e não pensantes.

Com o decreto 19.852/31, de 11/4/31, cria-se a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, no Rio de Janeiro, tendo como principal função preparar pessoas para exercerem o magistério, no entanto este decreto só foi efetivado em 1939.

As constantes mudanças na sociedade, o crescimento do capitalismo e o aumento da população urbana, fazem-se necessário que aconteça a reforma Universitária, Lei 5.540/1968 responsável pela Reforma Universitária, neste período o Brasil estava passando pelo regime ditatorial, período este que se iniciou em 1964 e findou em 1985 com as diretas já. O crescimento na indústria de base, a falta de mão de obra qualificada para atuar e a corrida a ascensão por meio da educação, desenvolveram uma pressão das classes média por seus direitos, “o sistema educacional era incapaz de oferecer os recursos humanos que demandava a expansão econômica” (ROMANELLI, 2007, p. 205-206).

A demanda por cursos universitários foi imensa segundo os dados do MEC “[...] o crescimento percentual de candidatos ao vestibular entre 1960-1964 foi de 50,81% para 63,90% de vagas oferecidas e, entre 1964-1968, foi de 120,55% para 52,76% de vagas” (ARAÚJO, 1984, p. 126-127). Diante desses altos índices e de frente as reivindicações de alunos e professores a Reforma Universitária precisaria acontecer.

Em novembro de 1968 a Reforma Universitária foi aprovada, favorecendo a organização do ensino superior, ao proporcionar autonomia para que as Universidades atuassem,

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.

Art. 26. O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional (CÂMARA, 1968, p. 1).

A reforma de 1968 ao mesmo tempo em que trouxe melhorias significativas para a educação como o aumento no número de vagas para o ensino superior, a educação oferecida pelas escolas sofreu com o controle do governo, pois se controlavam os currículos e os programas de disciplinas, sendo o Decreto Lei nº 5306 o responsável pela organização das universidades:

[...] vedava a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; determinava a unidade entre ensino e pesquisa; obrigava à concentração do ensino e da pesquisa básicos, de modo a formarem um sistema comum para toda a universidade. Obrigava, também, à criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em questões pedagógicas – a Faculdade (ou centro de departamento) de Educação (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2003, p. 179).

Em 1968 com o período militar e a expansão do capitalismo, a educação passa a sofrer pressão em seu desenvolvimento, nos anos anteriores as pessoas eram voltadas para a agricultura, mas com a expansão do capitalismo e a abertura de novos mercados de trabalho, as pessoas procuraram as cidades, e necessitaram serem capacitadas para atuarem nestes novos postos de trabalho, acelerando o crescimento das indústrias, por isso fazia-se urgente que acontecesse uma reforma na educação. A reforma foi positiva, uma vez que diminuía a defasagem do quadro e favorecia o capitalismo, no aspecto quantitativo, capacitando os trabalhadores para atender a demanda do mercado.

Neste período aumentava-se a produtividade das escolas, o Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969 juntamente com Ato Institucional nº 5(AI 5) decretavam a criação das carreiras de curta duração para introduzir os trabalhadores nas indústrias, para atenderem ao crescimento econômico. Estes trabalhadores eram inseridos no mercado de trabalho, e como conseqüências não prosseguiram com seus estudos. Ao mesmo tempo acontecia a desqualificação dos professores, pois os docentes

provenientes da formação de curta duração, na maioria das vezes, estavam propensos a cumprirem as regras impostas pelo Estado sem a criticidade necessária para mudanças. Diante disso Guimarães (2012) entende que:

[...] A licenciatura curta generalizante, não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, acabava, na maioria das vezes, empurrando-o para a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de uma forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e a criatividade (GUIMARÃES, 2012, p. 29).

Podemos avaliar dois aspectos importantes na Reforma Universitária por meio dos documentos:

1. Lei 5.537, de 21 de novembro de 1968, que criou o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, complementado pelo Decreto-Lei 872, de 15 de setembro de 1969.
2. Decreto 63.341, de 1º de outubro de 1968, que estabeleceu os critérios para a expansão do ensino superior.
3. Decreto-Lei 405, 31 de dezembro de 1968, que fixou as normas para o incremento de matrículas em estabelecimentos de ensino superior.
4. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.
5. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.
6. Decreto 68.908, de 13 de julho de 1971, que dispôs sobre o vestibular (ROMANELLI, 2007, p. 226).

Estes decretos e leis estipulavam as mudanças referentes ao Ensino Superior quanto à organização e administração dos cursos. No que se refere à organização: o Ensino Superior passa a ser oferecidos em Universidades exclusivamente em locais isolados, estes locais foram fixados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o que compunha os distritos geo-educacionais, visava favorecer a maior economia de aplicação de pessoal e recursos e aumentar a produtividade. No que tange esta passa ser administração: composta por: Reitor, Órgão Central de Coordenação do Ensino e Pesquisa, Conselho curador, Colegiado. Cursos: Graduação, Pós-graduação, Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização.

Neste período os Cursos de graduação eram constituídos por dois ciclos:

1. Um ciclo básico, comum, para áreas afins, visando à:
 - a) recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular, na formação de alunos;
 - b) orientação para escolha da carreira;

- c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores.
- 2. Um ciclo profissional, composto, por sua vez, de cursos de curta duração, já explícitos anteriormente (ROMANELLI, 2007, p. 229).

Em 1971, o vestibular passa a ser a única condição para ingresso em Universidades, tal condição foi assegurada pelo Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, provas idênticas, realizada ao mesmo tempo em todas as Universidades envolvidas, conteúdos dos ensinamentos do grau médio.

Vem deste período nossa herança de cursos aligeirados, sem a preocupação necessária no que diz respeito aos conteúdos e pouco incentivo a pesquisa, no entanto foram essas mudanças na racionalização administrativa e modernização que organizaram a estrutura universitária.

A formação docente inicial acontece em grande quantidade no setor privado, o que nos é confirmado pelos dados do Inep (gráfico 9). Diante desta realidade o professor em formação ao se deparar com a realidade escolar na maioria das vezes não sabe como lidar com tal situação, ao fazer parte de um sistema deficitário com diversas lacunas, os alunos também apresentam dificuldades referentes à Educação Básica de má qualidade e o despreparo de alguns professores.

Nas universidades públicas, para além das limitações de vagas, os cursos de licenciaturas não atraem como os outros cursos, muitas vezes tais os mesmos são em períodos integrais e as universidades investem em outras formações, pouco investindo nas licenciaturas, as oportunidades de acesso nas públicas são poucas, enquanto que o setor privado oferece cursos de licenciaturas no período noturno e passível de financiamento, favorecendo o acesso a um número maior de pessoas, atraem os alunos das camadas sociais médias e baixas, nas faculdades particulares é 2,7 milhões de alunos que possuem financiamentos ou bolsa um total de 45%, (BRASIL, 2016, s/p).

Entre 2006 a 2016 houve um aumento de 12,8% (BRASIL, 2016, s/p) nas matrículas nos cursos de licenciaturas, a Educação à distância (EAD) tem de forma preponderante liderando as formações de professores, o professor assume junto com o aluno uma posição de parceria, o que contribui, para o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o Censo de 2016, as matrículas no Ensino superior tiveram uma redução, pode-se pensar que as condições de acesso não são favoráveis, principalmente para os jovens que necessitam ajudar a complementar a renda familiar. O Censo de 2017 expôs que existiam 140.000 vagas ociosas, “é um grande desperdício de recursos”,

Castro (2017 s/p). É necessário aumentar o número dessas matrículas, no período noturno para que a população que trabalha possa frequentar as aulas.

São diversos problemas enfrentados pelo Ensino Superior, entre eles a evasão e permanência dos alunos, falar sobre permanência é necessário, uma vez que muitos alunos ingressantes não irá continuar o curso escolhido, contribuindo no aumento do número das vagas ociosas, uma das principais causas deste abandono é a deficiência da má formação anterior, ou seja, da Educação Básica. De acordo com o Censo de 2015, 49% dos alunos abandonaram o curso, podemos afirmar estes dados quando analisamos os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a nota do ensino médio não ultrapassou 3,7 na escala de 1 a 10, desde 2005, quando se deu sua criação.

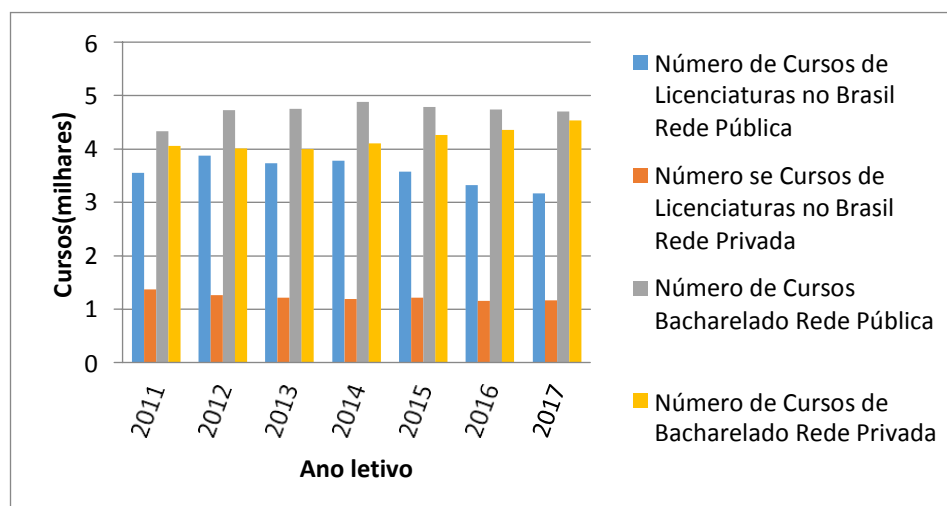
Faz-se necessário e urgente que a qualidade na Educação Básica, seja assegurada, para que o direito a educação seja oportunizado a todos, que as pessoas consigam ter acesso e permanecerem no Ensino Superior e que tenham condições de concluir o mesmo.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é um exame que auxilia os alunos a ingressarem no Ensino Superior, no entanto esta seleção é classificatória, a dificuldade tem início na Educação Básica e se perpetua pelo Ensino Superior, as faculdades também tem responsabilidades, pois ao formarem essas pessoas despreparadas para atuarem, uma vez que dispensam pouco acompanhamento a estes alunos, as avaliações institucionais deveriam ser rigorosas, não com a intenção de punir/ excluir, mas com intenção de assessorar realizando apoio paralelo aos estudantes, estes problemas somente serão solucionados quando a Educação Básica tiver bases sólidas e os alunos forem capazes de adquirir os conhecimentos necessários para se manterem por toda a vida. As notas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) refletem esta necessidade de mudanças, o que impacta diretamente no mercado de trabalho.

Em relação aos cursos de formação de professores são ainda mais gritantes, os dados referentes no Inep (2014), nos mostram que o curso de Pedagogia obteve 39% de evasão, Química 57,2%, Física 52,3%, Matemática 52,6, pode associar a má qualidade na Educação Básica diminui consideravelmente, tendo em vista que professores sem a formação específica ministram essas aulas,

As universidades precisam repensar as formações, se realmente o país quiser sair da atual situação de baixo índice de aprendizagem escolar tanto nos anos iniciais e finais do ensino médio. O Brasil precisa fazer uma mudança absolutamente necessária na qualidade da educação e essa mudança passa por uma formação que dialogue com o chão da escola (RAMOS, 2018 s/p).

Gráfico 11. Número de cursos de Licenciaturas e Bacharelados no Brasil nos anos de 2011 a 2017.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2011 a 2017), 2018.

Pesquisas realizadas pelo MEC retratam a triste realidade brasileira, na qual 600 mil professores não possuem nível superior, mesmo sendo exigência da legislação vigente. De acordo com o Plano Nacional da Educação (PNE), até 2024 pretende atingir a meta 15 a qual apregoa que todos os que atuam como professores tenham nível superior. Em 2005, 1,2 milhão de alunos cursava alguma licenciatura, número que, em 2009, passou para 978 mil. No mesmo período, o número de alunos do curso de Pedagogia caiu de 288 mil para 247 mil (MEC, 2017).

A profissão docente no Brasil é desvalorizada, baixos salários, jornadas excessivas, a falta de comprometimento com os professores por parte dos governos, no qual os investimentos são poucos, os cursos de licenciaturas perdem espaço para os cursos de bacharelados, “Os cursos de bacharelado correspondem a 69% do total de matrículas” (INEP, 2016, p. 8), pois nas outras profissões as pessoas podem adquirir prestígio social e rendimentos compatíveis com a sua função.

Mesmo com tantas dificuldades encontradas no campo educacional, os cursos de licenciaturas obtiveram um aumento expressivo entre os anos de 2006 a 2016, “48,5% foi o aumento observado no número de matrículas dos cursos de licenciatura entre 2006

e 2016” (INEP, 2016, p.8), esse aumento pode estar associado a uma expansão da Universidade, assim como da EAD.

Espera-se que o licenciando em formação inicial termine seu curso com a capacidade de cumprir as competências estipuladas nos artigos da LDB referentes à sua atuação, as quais asseguram aos alunos da Educação Básica o pleno desenvolvimento para a cidadania, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS), preconizadas pelo CNE, Lei nº 9.131/95, para que possa despertar em seus alunos o senso crítico, formar cidadãos reflexivos,

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, p. 8).

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão (BRASIL, 1996, p. 11).

3.1 O que a LDB, os PNE e as resoluções CNE 2002, 2005 e 2015 trazem sobre a formação docente.

No final da década de 1970, com os novos rumos na política brasileira, como a vitória do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição aos ditadores, favorecendo a abertura aos direitos políticos e devolvida em 1985 aos civis, diante destas mudanças fez-se necessário reestruturar o campo educacional brasileiro.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, tramitou pelo Congresso um novo projeto da LDB, mas devido ao excesso de emendas o projeto só entrou na ordem do dia em 1991. Foi preciso diversas mobilizações como um ato público que reuniu 10 mil pessoas para que a mesma fosse votada, no entanto foi impossível aprová-la naquele momento e a mesma ficou estagnada até 1992.

Nos anos de 1990 as taxas de analfabetismo diminuíram consideravelmente, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Demográfico e Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD) diante dos dados apresentados pelo mesmo podemos evidenciar o quão significativas foram estas mudanças para a educação brasileira: entre 1990 e 2017 a taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais de idade passaram de 20,0% para 14,7%.

Ainda na década de 1990, o grande marco na educação foi à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 caracterizada pela luta de poder entre as forças políticas intituladas democráticas. A LDB sozinha não é capaz de promover mudanças no cenário educacional e principalmente na formação docente inicial, são necessários investimentos governamentais na efetiva e fiscalização dessa e das demais políticas públicas para que, de fato, sejam cumpridas as suas determinações.

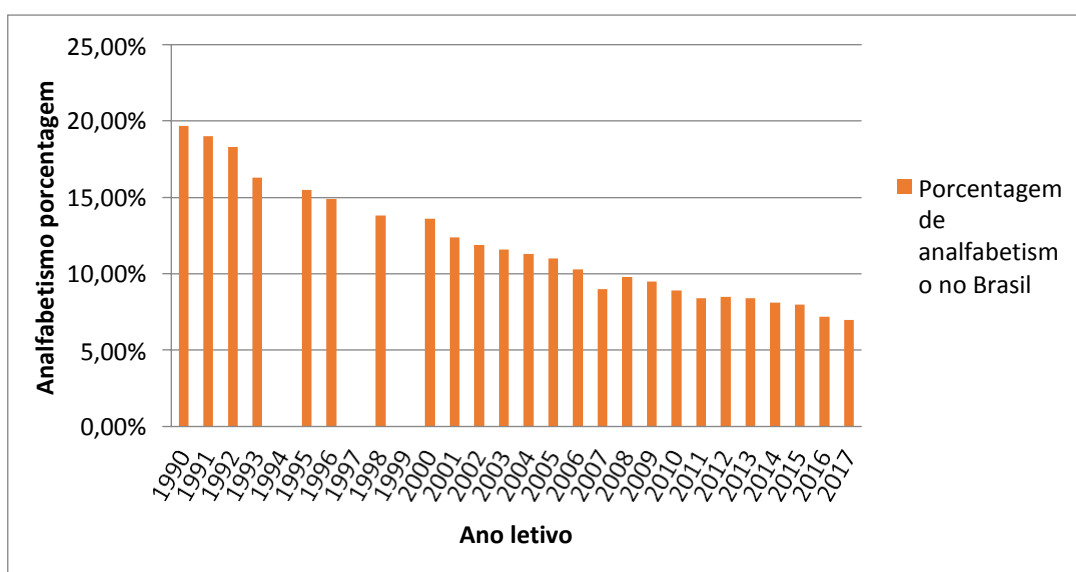
Em 2001 o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 010172/2001, e em 2014 como o segundo PNE, Lei nº 13.005/2014, as Políticas educacionais passaram por transformações. Neste período encontramos uma taxa de analfabetismo próxima dos 10% (gráfico 12), algumas pessoas ainda possuíam somente a 4ª série do ensino fundamental.

No gráfico 12 podemos observar as taxas de analfabetismo nos anos de 1990 a 2017, e conseqüentemente a queda em seus índices podendo ser consequência das mudanças na educação nos anos seguintes.

A LDB/96 traz em seu artigo 62 a seguinte orientação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Gráfico12- Porcentagem de analfabetismo no Brasil entre os anos de 1990 a 2017.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (1990 a 2017), 2018.

“Após 2006, prazo dado às redes públicas e privadas para cumprir a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os docentes (LDB/1996)” (Observatório, PNE, 2014, s/p), constatamos que ainda 2,2 milhões de docentes que atuavam na Educação Básica do país, em aproximadamente 24% não possuíam formação de nível superior (Censo Escolar de 2015).

As mudanças no cenário político-econômico e cultural fizeram com que os capitalistas buscassem ocupar novos mercados, diante disso, era necessário que capacitassem as pessoas para ocuparem esses postos de trabalho, assim foi necessário investir na formação dos docentes. No entanto no cenário brasileiro diversos lugares do país há docentes que não foram contemplados com essa capacitação, ou seja, ainda não possuem o diploma. Esse fato pode ocorrer pelo tempo de atuação desses docentes, assim como pela sobrecarga de trabalho, deve se considerar ainda as dificuldades encontradas na inserção em distintas capacitações.

Ao analisarmos o gráfico 12, podemos perceber também que apesar de a taxa de analfabetismo estar diminuindo nos últimos 17 anos, ainda não foi possível erradicar o mesmo, uma vez que em 2017, temos aproximadamente, 8% de analfabetos no Brasil, o que pode nos remeter que a educação mesmo sendo assegurada como direito de todos, não é acessível a esse “todo”, pois são diversos os fatores que excluem essa porcentagem desse direito.

Quanto ao PNE, desde 1932 com o manifesto dos Pioneiros refere-se à criação do PNE alegando oportunidades iguais, segundo as capacidades de cada um. Em 1934, a Constituição determinava que a União elaborasse o PNE para aprovação do Poder Legislativo, fixava um período para que acontecessem as mudanças. (PNE, 2014, p.12).

Em 1962, surge o PNE, “este PNE foi uma iniciativa do MEC, não surgiu como lei” (PNE, 2014, p.13), e tinha como fundamento: “traçar as metas para um Plano Nacional de Educação e, numa segunda parte, estabelecer as normas para aplicação dos recursos correspondentes aos Fundos do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior”, neste a ideia de planejamento integral foi substituída pela de um plano de distribuição de recursos.

A Constituição Federal de 1988 estabelecia a implantação do PNE por lei, no entanto por questões políticas o PNE foi instituído somente em 2001 por meio da Lei nº 10.172/2001, seus principais fundamentos foram:

O PNE está referido no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, que determina a sua elaboração de acordo os princípios fundamentais da educação brasileira: I) à erradicação do analfabetismo; (II) à universalização do atendimento escolar; (III) à melhoria da qualidade do ensino; (IV) à formação para o trabalho; e (V) à promoção humana, científica e tecnológica do país. Já a sua regulamentação foi determinada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, que deixou à cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, a incumbência de organizar o PNE, que posteriormente foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001, com vigência decenal (BRASIL, 2014, s/p).

Em 2014 é aprovado o segundo PNE:

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos. (BRASIL, 2014-2024, p. 7).

O 2º PNE é constituído por 14 artigos que se referem à educação e composto por quatro grupos de metas, o terceiro grupo é o que trata sobre a valorização dos profissionais da educação, estratégias para que as metas anteriores sejam atingidas.

O terceiro grupo é composto pelas metas de números 15 a 18, o PNE 2014-2024 traz 10 diretrizes, e algumas delas bem polêmicas como a valorização dos profissionais de educação, esta sendo uma meta difícil de ser assegurada, entre essas diretrizes estão as de erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação.

Desde a LDB 9394/96 determinar que a formação dos docentes para atuarem na Educação Básica, aconteceria em nível superior e mesmo com o PNE 2014/2024, estipular em sua meta 15 que no prazo de 1 ano de vigência do PNE, essa meta teria que ser atingida, tanto a rede pública como a privada, deveria cumprir a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os docentes (BRASIL, 2014, p. 78).

Para que o PNE seja cumprido ele é avaliado continuamente pelo Ministério da Educação (MEC), pelas comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação, garantindo educação a todos.

Os gráficos 13a, 13b e 13c foram extraídos do Plano Nacional de Educação de 2014-2024, sendo uma das metas mais desafiadoras no que se refere à formação docente. Em uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2017 e que tem como objetivo comparar como está o quadro de formação docente inicial e continuada e sua progressão até 2024, estes gráficos nos mostram qual a porcentagem de professores que possuíam o nível superior em 2017.

Gráficos 13a/13b/ 13c - Porcentagem dos professores com curso superior.



Fonte: MEC/INEP/DEB/ Censo Escolar (2017), 13 a: Porcentagem dos professores da educação básica com nível superior. 13 b: Porcentagem dos docentes dos anos finais do ensino fundamental que possuem formação superior na área que lecionam. 13 c: Porcentagem de docentes do ensino médio que possuem formação superior na área que lecionam.

Quando analisamos os dados do Inep, fica claro que estas metas não serão atingidas, tendo em vista que os resultados apresentados até o momento são discrepantes, as principais causas de inviabilidade são:

[...] a redução do financiamento estudantil, ao invés de sua consolidação (15.2); a descontinuidade de programas de iniciação à docência, e não sua ampliação (15.3); o desmonte dos programas de formação voltados para as escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas e educação especial (15.5); o corte de bolsas e o término de programas como Ciências sem fronteiras e as Licenciaturas internacionais, inviabilizando também o aprimoramento da formação dos professores de idiomas estrangeiros (15.12) (PNE, 2014/2024, p. 56-57).

Em 2002, a resolução CNE/CP nº1/2002, elaborou as Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores e para Formação de Professores da Educação Básica. Este documento foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e tinha como intuito orientar as Instituições de Ensino Superior em como elaborar seus currículos referentes aos cursos de Licenciaturas, no entanto aconteceram muitas divergências neste período. O chamado Movimento Nacional de Educadores se chocavam com os membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), na busca que o curso de Pedagogia fosse reconhecido como formadores de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que em 2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DNCs) contemplavam a formação do professor-pesquisador-gestor. Em relação ao exposto Brzezinski (2007) afirma que:

As intervenções do Movimento Nacional de educadores em favor de um sistema nacional de formação de profissionais da educação e a luta em defesa da valorização de todos os profissionais da escola pública, entre outras bandeiras e ações, segundo meu entendimento, assumem caráter epistemológico, político e didático-político. Foi possível vivenciar com maior intensidade as definições com esse caráter nos últimos anos 1997-2006, período de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para todos os cursos de graduação (BRZEZINSKI, 2007, p. 240).

Em 2005 foram aprovadas as DCNs do curso de Pedagogia sobre o Parecer CNE/CP nº5/2005, estas DCNs trazem-nos a luz sobre a formação docente inicial para a Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi revisada e aprovada em 15 de maio de 2006 como Resolução CNE/CP nº 1/2006, orienta sobre o processo de ensino e aprendizagem do estudante do curso de Pedagogia,

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, s/p).

Esta resolução e seus respectivos artigos orientam claramente sobre como deve acontecer a formação docente inicial para a Educação Básica e com as constantes mudanças de cobranças, embora não tenhamos, de fato, essas legislações atendidas. O que pode influenciar na relação entre o que se ensina e a prática realizada nas escolas.

Em 2015 passa a vigorar a Resolução CNE/CP nº2/2015, que orienta sobre a formação para graduados em bacharelados, cursos de segunda licenciatura e formação docente continuada e Licenciatura, revogando a Resolução CNE/CP nº 1/2002.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, estabelece que a carga horária mínima das licenciaturas seja de 3.200 horas, com tempo mínimo para conclusão do curso de 4 anos ou 8 semestres nosso foco nesta pesquisa é a formação docente inicial e no art.13 a Resolução CNE/CP nº 2/2015, assegura que:

Art.13. Os cursos de formação docente inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinaridade, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (BRASIL, 2015, s/p).

Os cursos terão 3.200 horas, sendo 4 anos ou 8 semestres compreendendo: 400 h de prática como componente curricular, 400 h de estágio supervisionado, 200 h de atividades teóricas-práticas e pelo menos 2.200 dedicadas às atividades formativas. A Resolução CNE/CP nº 2/2015, prima em seus princípios pela:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar;
- b) unidade teoria-prática;
- c) trabalho coletivo e interdisciplinar;
- d) compromisso social e valorização do profissional da educação;
- e) gestão democrática;
- f) avaliação e regulação dos cursos de formação; (BRASIL, 2015, s/p).

O Ministério da Educação (MEC) propôs, em 2018, a criação da Base Nacional de Formação Docente, que será responsável por orientar os currículos para formação de professores em todo o país, tendo a participação dos municípios, estados, Conselho Nacional de Educação (CNE) e instituições formadoras.

3.2 A docência na contemporaneidade

Segundo Tardif e Lessard apud Gatti (2005) "o magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária. Ele constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações".

Ser professor nos dias atuais é se reinventar diariamente, é acompanhar as mudanças e se readaptar a elas, pois a educação passou a ser considerada como mercadoria, passando a atender o modo de produção vigente, o professor ainda não adquiriu seu valor perante a sociedade, ao mesmo tempo em que a profissão desempenha um papel importante cultural e politicamente.

Na contemporaneidade o docente passou a ser um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, com a intenção de despertar no aluno o pensamento crítico, pois o aluno é o principal envolvido.

Para Imbernón (2010),

[...] é importante, na formação inicial, partir das ideias prévias dos futuros professores, capacitá-los com ações que se apoiem em uma fundamentação válida, evitando o paradoxo de ensinar a não ensinar e evitando que a formação se direcione a uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão (IMBERNÓN, 2010, s/p).

O novo cenário constituído pelo capitalismo na sociedade refletiu diretamente no sistema educacional, estamos diante de uma socialização divergente.

Para Nóvoa (1995) consiste em:

[...] uma sociedade pluralista, com modelos de educação opostos e valores diferentes e contraditórios e, por outro, a da diversidade própria da sociedade multicultural e multilíngue. O caráter unificador no campo cultural, lingüístico e comportamental em que se afirmava a escola, obriga hoje a uma ação diversificada na atuação do professor (NÓVOA, 1995, s/p).

Os professores formadores necessitam despertar nos licenciandos a necessidade de serem críticos, para que promovam mudanças e superem os obstáculos que surgirem no seu dia a dia, faz-se necessário que os currículos mudem, pois a educação não é a mesma de 20 ou 30 anos atrás. “Ensinar” já não significa transferir pacotes sucateados, nem mesmo significa meramente repassar saber. Seu conteúdo correto é motivar o processo emancipatório com base em saber crítico, criativo, atualizado, competente (DEMO, 1993, p. 153).

O professor nesse cenário necessita adquirir competências que facilitarão seu trabalho ao ajudar seus alunos no processo de ensino e aprendizagem, que podem ser saberes adquiridos no seu processo de formação docente inicial como no exercício de sua docência, sobre isso Perrenoud (2000) nos traz 10 competências que os professores precisam saber para ensinar, são as seguintes:

- 1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2- administrar a progressão das aprendizagens;
- 3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4- Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;

- 5- Trabalhar em equipe;
- 6- Participar da administração da escola;
- 7- Informar e envolver os pais;
- 8- Utilizar novas tecnologias;
- 9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10- Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Diante dessas competências e das diversas mudanças que acontecem na sociedade, questiono-me sobre a eficácia desse modelo, uma vez que modelo nenhum sozinho será capaz de resolver as dificuldades encontradas no campo da formação docente inicial, é preciso que o governo passe a ter um novo olhar sobre a educação, no entanto para saber o que realmente acontecerá, resta-nos acompanhar os próximos capítulos, mas com a certeza de que algo precisa mudar urgentemente.

3.2.1 Conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional

Garcia (1999) conceitua formação docente de professores como:

A Formação de Professores é área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que (...) os professores - em formação ou em exercício –se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p.26).

A formação docente inicial bem estruturada, realizada com bases sólidas e coerentes, integrando a prática e a teoria, é de suma importância para uma educação de qualidade, pois assim acontece a formação de seres participativos e críticos no processo de transformação da sociedade, faz-se necessário o envolvimento ativo dos docentes e de seus formadores.

Para Gatti (2010),

No que concerne a formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de

professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização- ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo [...] (GATTI, 2010, p. 1375).

O foco da formação docente inicial vai além da transmissão do conteúdo e a prática de ensino. Teoria e prática devem caminhar juntas desde o primeiro ano do curso, espera-se que ao final de sua formação, o licenciando seja capaz de resolver as situações reais imprevisíveis que acontecem no ambiente escolar, realizando as intervenções necessárias para que o aluno desenvolva suas habilidades cognitivas,

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procurar conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, 2001, s/p).

Ao pensar em formação docente inicial é preciso entender que o bordão “quem sabe, sabe ensinar”, só tem valor quando o licenciando adquire no seu processo de ensino e aprendizagem a didática para a transmissão dos conteúdos, associando estes conteúdos a perspectivas pedagógicas,

Você pode ter um domínio excelente do seu campo de conhecimento, mas não conseguir passar adiante esse conhecimento, torná-lo acessível, de uma forma motivadora, sequencial, com sentido, para crianças, adolescentes e jovens – esse passo é um passo a mais (GATTI, 2014, s/p).

Garcia (1999) refere-se a cinco princípios que são adequados para se pensar na formação docente inicial, são eles:

- a) O autoconhecimento do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia;
- b) O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem;
- c) A disposição do adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social;

- d) Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os sujeitos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. O adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos;
- e) Os adultos são motivados para aprender por fatores internos mais do que por fatores externos (GARCIA, 1999, p. 55).

Por meio das experiências dos adultos é possível estabelecer o que pode ser utilizado em sua aprendizagem, valorizando a bagagem que essa pessoa possuiu, explorando os pontos principais para que essa formação seja completa e que estas pessoas sintam prazer em participar desta formação, faz-se necessário que este discente seja incluído em todo este processo.

Para Alarcão (2005) “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização a serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (ALARCÃO, 2005, p. 177). Por meio de programas institucionalizados os professores podem ter maior contato com os pesquisadores e nesta parceria professores-pesquisadores analisarem as dificuldades do cotidiano escolar e junto tentarem descobrir alternativas para desenvolverem melhor suas práticas diárias.

Charlot (2005) apud Libâneo (2012) relata que:

[...] a visão de educação imposta por organismos internacionais produz o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes em termos de dignidade e reconhecimento humano. Ele conclui: “Desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito” (p. 143). Com isso, Charlot ressalta, aumentam os índices de escolaridade, mas se agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber, pois à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

O capitalismo define o que e como fazer com as pessoas em todos os campos econômicos, social, político e cultural, podemos dizer que é o capitalismo que dita para onde a educação deve caminhar, para qual setor devemos direcionar o aluno e neste processo estabelece-se forma de exploração, fortalecendo as desigualdades sociais, dominando a classe menos favorecida, ditando as regras de que tipo de trabalhador ele necessita naquele momento.

O Estado vem tentando reformular as políticas públicas referentes à educação, mas o que observamos são as práticas descontinuadas dessas políticas, pois com a mudança de um Governo para outro, acontece à ruptura da anterior, e o pouco que foi investido se perde.

3.3 Formação e desenvolvimento profissional docente

Para Alarcão (1996) a reflexão é:

[...] uma forma especializada de pensar”, pois “implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem”. É o ato de ser reflexivo que capacita o pensamento a ser “atribuidor de sentido (ALARCÃO, 1996. p. 175).

No processo de formação docente é necessário que os alunos aprendam a se tornarem autores de seu trabalho, para que consiga visualizar quais são as dificuldades cotidianas e como agir para saná-las, refletindo todo momento em sua prática, tornando assim facilitadores nos processos de pesquisa, as mudanças no processo de formação docente são urgentes, mas sem o tripé gestão, política econômica e administrativa é impossível obter êxito, mesmo com tantas transformações contribuiu muito pouco para o desenvolvimento no processo educacional dos docentes em sua formação inicial.

O papel da escola é formar pessoas preparando-as para a sociedade, no entanto diversos autores relatam que ela não está cumprindo sua função, pois os professores estão saindo das universidades sem a formação necessária para exercer a docência, não sabem articular a tríade prática pedagógica- conhecimento e pesquisa, o que configura o processo de formação docente falho, quando o professor não domina o conteúdo fica difícil transmitir o conhecimento para os alunos, é preciso utilizar-se da epistemologia da práxis, como afirma Pimenta (2002):

[...] que contribui para a formação docente é a mudança da “epistemologia da prática para epistemologia da práxis”, pois a práxis trata do movimento simultâneo de ação e reflexão, ou seja, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática”, sendo assim, a práxis não é uma ação pela ação, mas sim, uma ação “orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação (PIMENTA, 2002, p. 133).

A formação de professores é a preparação do profissional para desenvolver suas funções baseadas na crítica e reflexão para o desenvolvimento dos alunos, estimulando-os para adquirir um pensamento-ação diferenciado, sendo necessário o trabalho em equipe para que se obtenham êxitos, no projeto comum que é a educação, para que a educação seja qualitativa e que ela supra as necessidades da população exige-se uma fundamentação teórica e que as práticas sejam voltadas para a sociedade.

Medina e Domingues (1989), citados por Garcia consideram que: “a formação como preparação e emancipação profissional para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos [...]”, (GARCIA, 1999, p. 23).

Para Libâneo “Se é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter ele próprio esse domínio [...] se queremos os alunos capazes de fazer uma leitura crítica da realidade, o mesmo se exige do professor” (LIBÂNEO, 2000, p. 60).

É com o domínio da teoria que os professores serão capazes de analisar suas práticas, para que aconteça a transformação, teoria e prática devem caminhar juntas, de nada adianta conhecer uma e renegar a outra. A formação inicial docente é a preparação para tornar-se professor, acontece no dia a dia, na descoberta de novos saberes provenientes de saberes oriundos da experiência, da teoria da educação. Desse modo, o estágio é um forte aliado para adquirir esses saberes, porque promove a interação entre alunos-professores, alunos-alunos, entre outros participantes do espaço escolar, lembrando que os espaços para se tornar professor são os mais diversos possíveis,

[...] o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados. Assim, um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes (PIMENTA, 2005, p. 528).

A formação de professores vem sendo discutida diariamente por diferentes autores com intuito de se descobrir qual o melhor caminho será necessário para formar docentes reflexivos e críticos, pessoas capazes de formar seu aluno como cidadão pensante.

Segundo Gatti (apud Penna 1996):

[...] diferentes pesquisas mostram diversos problemas nos cursos de magistério, dentre eles a redução de disciplinas de fundamentação pedagógica, o aligeiramento dos conteúdos e a desarticulação dos mesmos das questões da realidade educacional brasileira, além da preocupação com aspectos relacionados à aprendizagem de crianças de diferentes extratos culturais (GATTI, 1999, apud, PENNA, 1996, p. 74).

Para Garcia (1999)

[...] aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc. de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades (GARCIA, 1999, p. 29).

Dessa maneira a formação docente deve favorecer aos docentes indagar sobre suas próprias práticas, promovendo o desenvolvimento nas áreas intelectuais, sociais e emocionais dos mesmos. O professor vai construindo sua identidade ao longo de sua atuação, pois os mesmos passam por diferentes etapas em seu ciclo profissional, para Huberman (1989, p. 142), "o desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo, não uma série de acontecimentos".

No livro: Formação de Professores: para uma mudança educativa: (Garcia, 1999), cita as quatro fases que Sharon Feiman (1983) considera importante para aprender a ensinar, são elas: a primeira etapa do desenvolvimento profissional quando os professores iniciam a carreira, em que pode ocorrer o chamado "choque de realidade", o pensar em como fazer, pois muitas vezes somente a teoria não irá satisfazer esta questão. A 2ª fase acontece entre dois e quatro anos é chamada de estabilização, domínio das técnicas básicas para o ensino. A 3ª fase é a experimentação ou diversificação: diversificação dos métodos e desempenho de funções administrativas ou denominadas como reenquadramento profissional. 4ª fase os professores já não se preocupam com a promoção profissional e desfrutam do ensino.

Garcia (1999) define desenvolvimento profissional como:

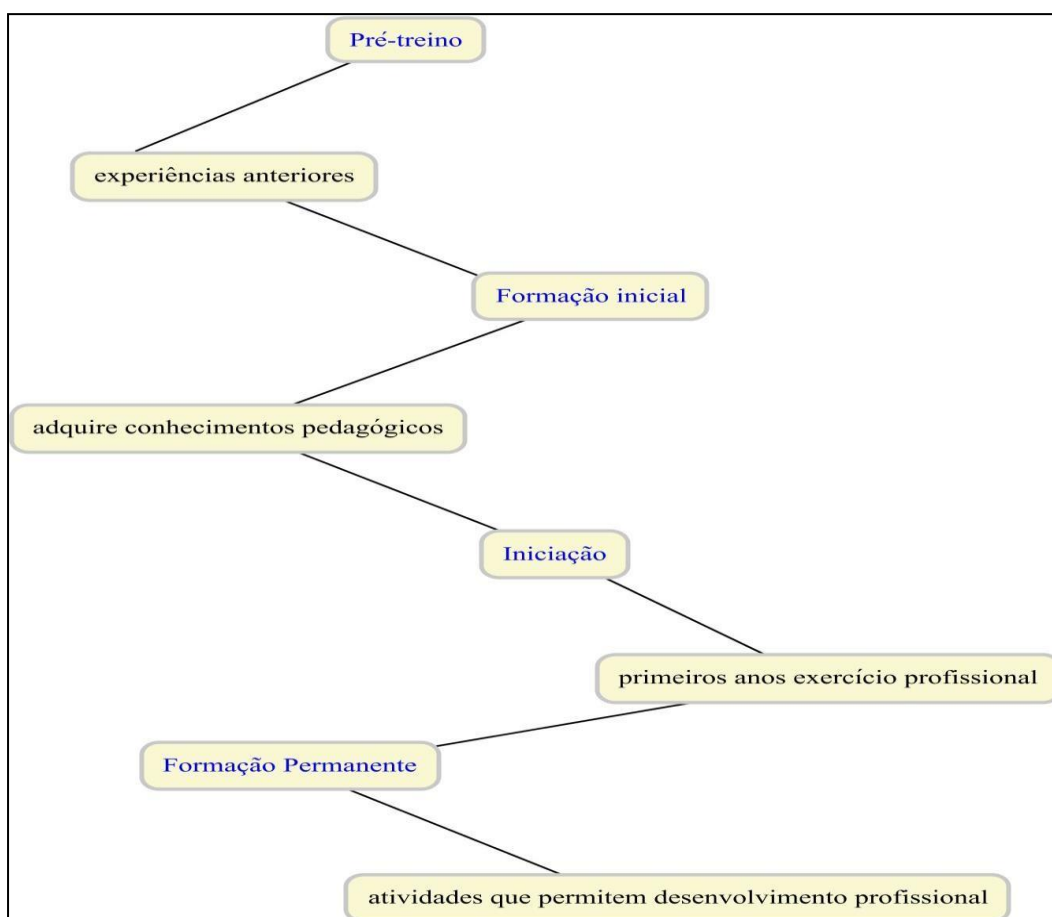
[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégicos e sejam capazes de aprender com sua experiência (GARCIA, 1999, p. 144).

O desenvolvimento profissional envolve todas as pessoas que se relacionam com a escola.

[...] o desenvolvimento profissional converteu-se numa actividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como um individuo... O desenvolvimento profissional actual é um assunto de grupos de professores, frequentemente trabalhando com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas outras pessoas que estão ligadas à escola moderna (FENSTERMACH; BERLINER, 1985, apud GARCIA, 1999, p. 138).

Na figura 2, descreveremos as 4 fases do ensino, descritas por Garcia (1999):

Figura 2- As 4 fases do ensino.



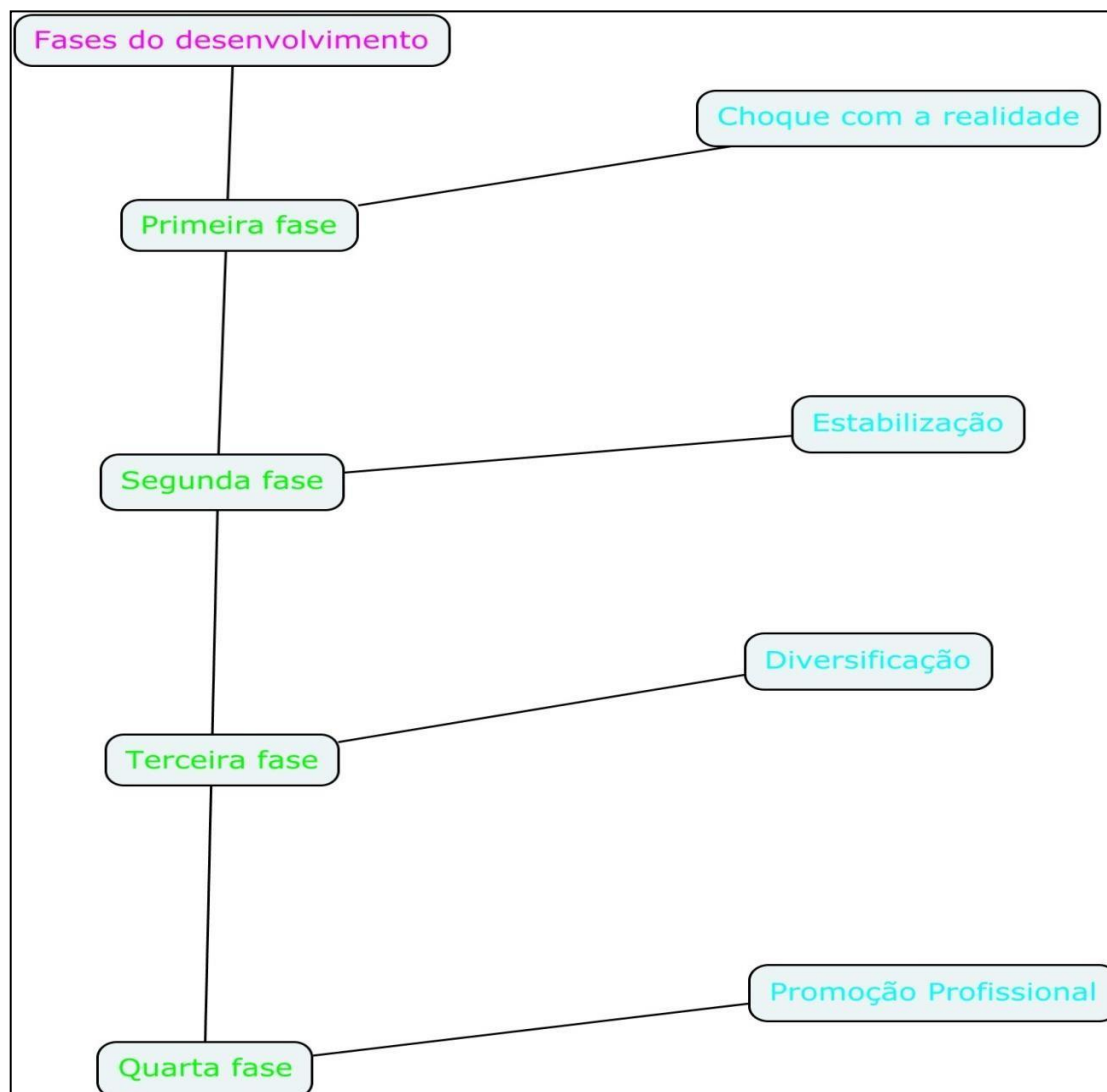
Fonte: Elaboração própria com base no livro: Formação de Professores Para uma mudança educativa, Marcelo Garcia, 1999.

Podemos entender perante esses apontamentos que o desenvolvimento profissional não depende somente do professor em si, para que ele aconteça faz-se necessário as interações com outras pessoas que o cercam.

Os professores que refletem sobre si próprios são os que buscam enfrentar as dificuldades do dia a dia que surgem em suas práticas, estas reflexões devem ser

divididas com todos os envolvidos na escola. Na figura 3 podemos observar as fases do desenvolvimento profissional dos professores.

Figura 3- Fases do desenvolvimento profissional docente



Fonte: Elaboração própria com base no livro: Formação de Professores Para uma mudança educativa, Marcelo Garcia, 1999.

3.4 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.4.1 Profissional Técnico

Para o resgate do que é positivo no contexto do trabalho docente, referente ao profissional Contreras (2002) considera três dimensões:

- obrigação moral – tendo como componentes a preocupação com o bem estar dos alunos e com a ética, perpassando as relações de afetividade e motividade; - compromisso com a comunidade – estabelecendo, inicialmente, com os professores e, a seguir, com a sociedade como um todo intervenção nos problemas sociais e políticos, e compreendendo a escola como um local de preparação para a vida futura, como agente regulador da sociedade (liberdade, igualdade, justiça); - competência profissional – transcende o domínio de habilidades e técnicas e emerge a partir da interação entre a obrigação moral e o compromisso com a comunidade (CONTRERAS, 2002, p. 73).

Diante desse dimensionamento faz-se necessário enfrentar mudanças em três níveis:

Mentalidade: a maneira de pensar, julgar e agir. Desafio das práticas: tornar as vivências e experiências objetos de análise e reflexão. Em geral, não há preocupação com o contexto em que são construídas e consolidadas as nossas práticas, em outras palavras, não reconstruímos a trajetória histórica da nossa prática.

Desafio do compromisso: transitar do discurso para a ação, articular o real possível e o ideal, destruir as fantasias que cercam o mundo dos planejamentos e programas, gerar e gerir propostas capazes de dialogar com as práticas e as realidades, resgatar o sentido do planejar para a ação”. (MACHADO, 1996, p. 103-104).

A formação de professores na racionalidade técnica, parte do princípio que não é preciso considerar os conhecimentos que os alunos trazem anterior à formação acadêmica, nesta tendência histórica sobre formação docente consideram-se o saber científico “[...] um processo de preparação técnica, que permite compreender o funcionamento das regras e das técnicas no mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz” (IMBERNÓM, 2004, p. 108).

A racionalidade técnica se constrói de cursos, de técnicas, entre outros, suas atividades são meramente:

[...] instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação (PÉREZ, 1995, p.96).

No processo de formação, a autonomia, responsabilidade e a capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente (CONTRERAS, 2002, p. 77).

3.4.2 Profissional Reflexivo

Donald Schön tem um papel importante na formação docente, quando discorremos sobre professor reflexivo, pois o mesmo traz discussões sobre a prática reflexiva, dividindo-a em três ideias centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Podemos entender como reflexão na ação, o ato de refletir sobre ações profissionais. A crítica sobre sua atuação é capaz de fazer com que o profissional descubra novos meios de agir, para solucionar os problemas em sua prática.

A reflexão sobre ação, o professor atuante reconstrói sua ação, refletindo mentalmente sobre a mesma e analisando-a, o professor é capaz de analisar o que aconteceu em sua ação e como os imprevistos foram solucionados.

A reflexão sobre a reflexão é a reflexão sobre as ações passadas, é o que acontece após a aula do professor reflexivo, sendo possível reformular novas práticas, o que desperta no professor atuante, novos direcionamentos para solucionar os desafios propostos em sua jornada.

O profissional reflexivo é aquele que age de acordo com sua prática-ação, ele é capaz de se reinventar, refletindo e reorganizando sobre suas práticas, esse nos parece o melhor caminho a ser seguido nos cursos de formação docente inicial, a prática tem que estar presente desde o primeiro dia de aula, seja pela presença no ambiente escolar ou por outros meios como estudos de caso, vídeos, para que os docentes em formação, possam aprender a lidar e refletir sobre suas práticas e ações.

O professor reflexivo precisa repensar sua prática de acordo com as suas experiências e as vivências de seus alunos, alcançando o conhecimento de si próprio, percorrendo a investigação nos caminhos de sua prática, diante disto podemos perceber que a reflexão antecede a ação, que se faz necessário refletir sobre seus saberes, sua prática, para saber agir da melhor maneira e desenvolver um bom trabalho.

3.4.3 Professor Pesquisador

As reformas educacionais ameaçam a capacidade dos professores, pois os transformam em técnicos, excluindo-os dos debates onde os mesmos poderiam demonstrar o quanto são importantes para se desenvolverem como cidadãos críticos.

As reformas no contexto do capitalismo parecem ser para beneficiar alunos e professores, no entanto seu caráter excludente pelo constante julgamento meritocrático da sociedade tornam essas reformas pouco efetivas. No processo educacional essas reformas pautadas em organizações internacionais resultam em uma educação voltada para o mercado de trabalho determinando uma situação subalterna ao Brasil na divisão internacional do trabalho.

Para que os professores não sejam taxados como técnicos (status) é necessário que eles aprendam a refletir sobre suas práticas ainda na formação inicial, segundo Zeichner (1993,p.50): “o importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós e os nossos estudantes e entre os estudantes”.

Para Zeichner (1993, p.18), “a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores, não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos, ou numa mera disposição de conjunto de estratégias”.

Zeichner (2008) defende a pesquisa-ação, na qual os professores poderiam ser produtores e mediadores do conhecimento e não apenas como consumidores da pesquisa educacional, para que esta maneira o professor se torne prático-reflexivo.

3.4.4 Profissional intelectual crítico

Giroux (1997) acreditava que o professor intelectual transformador, tenha que ser capaz de questionar os diversos seguimentos da sociedade em que está inserido como: condições e posições políticas, econômicas e pedagógicas do seu trabalho de forma crítica e reflexiva com a intenção de que ocorram mudanças na sociedade, combinando reflexão e prática acadêmica, despertando nos alunos a cidadania crítica e ativa.

Onofre (2006) compartilha do mesmo entendimento que Giroux:

[...] o professor não pode ser entendido como mero instrutor do ensino em sala de aula ou reproduzidor do conteúdo dos currículos oficiais. Mas, ao contrário, ele precisa refletir sobre os princípios políticos e epistemológicos que norteiam seu trabalho pedagógico e desenvolver em si mesmo e em seus alunos a capacidade para o pensamento “crítico, reflexivo e criativo (ONOFRE, 2006, p. 56).

Na Pedagogia crítica Giroux (1997) defendia que a escola e o currículo devessem caminhar junto com a sociedade, o que permite aos professores e alunos uma maior participação na democracia, os professores combinam prática e ação e os alunos, fortalecendo seus trabalhos, os alunos desenvolvem habilidades para tornarem a sociedade mais justa e democrática,

Isso significa fornecer aos estudantes os instrumentos críticos que precisarão para compreender e dismantelar a 36 racionalização crônica de práticas sociais prejudiciais, e ao mesmo tempo apropriar-se do conhecimento e das habilidades que precisam para repensar o projeto de emancipação humana. Em segundo lugar, os intelectuais transformadores devem engajar-se ativamente em projetos que os estimulem a abordar seu próprio papel crítico na produção e legitimação das relações sociais (GIROUX, 1997, p. 188).

Os professores intelectuais transformadores devem refletir sob e sobre a ação, buscando o esclarecimento sobre o seu papel nos interesses ideológicos e políticos que defendem, tornando o político mais pedagógico e o pedagógico mais político.

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder (GIROUX, 1997, p. 163).

Em relação a tornar o político mais pedagógico:

Significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos, tornar o conhecimento problemático, utilizar o diálogo crítico e afirmativo, e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas (GIROUX, 1997, p. 163).

Esta concepção pode ser que obtenha êxito, se ela conseguir promover mudanças nas relações políticas, sociais e econômicas, ocasionadas pelo fortalecimento da prática docente e crítica.

3.5 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A construção da identidade do professor acontece ao longo de sua carreira, dessa maneira a reflexão na ação tem que acontecer todos os dias, os professores precisam desenvolver competências para que possam questionar sobre suas práticas.

Por meio das experiências dos adultos é possível estabelecer o que pode ser utilizado em sua aprendizagem, valorizando a bagagem que essa pessoa possuiu, explorando os pontos principais para que essa formação seja completa e que estas pessoas sintam prazer em participar desta formação, faz-se necessário que este docente seja incluído em todo este processo.

Não se deve pensar a formação docente inicial fragmentada, a formação docente precisa ser estruturada para atender as especificidades como o saber do professor enquanto aluno, pai, mãe, entre outros, levando em consideração as emoções dos mesmos na construção de suas identidades, lembrando que estas identidades vão sendo construídas no decorrer de toda sua vida pessoal e profissional.

Assim:

[...] fui aprendendo a ser professora também quando buscava uma identificação com colegas professoras com as quais compartilhava ideais e concepções sobre ensino e aprendizagem. Era de uma dessas colegas, mais experiente, que eu aceitava sugestões críticas (VIEIRA, 2002, p. 97).

A construção da identidade do professor acontece ao longo de sua carreira, dessa maneira a reflexão na ação tem que acontecer todos os dias, os professores precisam desenvolver competências para que possam questionar sobre suas práticas.

Por meio das experiências dos adultos é possível estabelecer o que pode ser utilizado em sua aprendizagem, valorizando a bagagem que essa pessoa possuiu, explorando os pontos principais para que essa formação seja completa e que estas pessoas sintam prazer em participar desta formação, faz-se necessário que este docente seja incluído em todo este processo.

Tardif (2002) em seu livro: intitulado Saberes Docentes e Formação Profissional relata que:

[...] o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à

identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula (TARDIF, 2002, p. 17).

Dessa maneira a formação docente deve favorecer aos docentes indagar sobre suas próprias práticas, promovendo o desenvolvimento nas áreas intelectuais, sociais e emocionais dos mesmos. As aulas práticas como acontecem hoje são deficitárias, não preparam os alunos em formação para atuarem na sala de aula, a prática e a teoria deveriam seguir juntas, uma vez que é no espaço escolar que construímos nossos saberes práticos, é com a experiência que adquirimos o saber-fazer e saber-ser, é na troca com outro colega, são na ação com o aluno, os pais, diretores, entre outros,

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Neste contexto a escola é um excelente espaço para que o professor reflita na sua práxis, tendo em vista que é nela que podemos avaliar também a emoção dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem como: professor-aluno, aluno-aluno, professores-pai, pais-membros da escola, entre outros membros que fazem parte do ambiente escolar, neste contexto a Pedagogia Histórico-Crítica é importante uma vez que: “a nossa sociedade é questionada, mas a ideia é assegurar aos alunos o domínio dos conhecimentos e conquistas humanas para que eles possam agir na sociedade de maneira diferente” (SAVIANI, 2014, s/p).

3.5.1-Formação inicial: impasses, desafios e tendências de formação de professores.

Quando falamos sobre os desafios na e para a formação inicial são inúmeros como: a pouca atratividade, salas cheias, baixos salários, entre outros, iniciaremos discorrendo sobre o piso salarial dos professores.

Em relação à renda, o piso salarial foi estipulado pela Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, para professores que atuam com jornada de 40 horas, no entanto a implantação desse valor acontece de acordo com os estados e municípios, muitos municípios pagam bem abaixo desse teto, com isso os professores são obrigados a atuarem em duas ou três escolas para sustentarem suas famílias, não sobrando tempo

para se dedicarem aos estudos. Em 2018, o piso salarial dos docentes é no valor de 2.455,35, no entanto diversos estados não cumprem esse piso.

Acreditamos que somente com melhores salários, os docentes atuantes permaneceriam em suas atividades e que os jovens se sintam atraídos para formarem como docentes, desenvolvendo seus trabalhos na educação, e alcançando a satisfação com resultados possam promover a valorização da docência, para que os docentes deixem de ser mal vistos.

Gatti e Barretto, afirmam que “[...] os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhes são atribuídas” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 247), as autoras ainda referem que professores da Educação Básica têm rendimento menor que as demais profissões consideradas para efeito de comparação.

Esteve (1999) retrata muito bem essa afirmação quando relata que: “paralelamente à desvalorização salarial produziu-se uma desvalorização social da profissão docente”, ocasionando o sentimento de desvalorização da profissão o que caminha de mãos dadas com os baixos salários recebidos fortalecendo cada dia mais a insatisfação com a profissão. “[...] o professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada”. (ESTEVE, 1999, p. 105), podemos analisar os estados que conseguiram cumprir na íntegra o piso salarial na tabela 1.

Ao analisarmos os dados da tabela 1, podemos constatar que mesmo sendo lei o teto salarial ainda não é cumprido em muitos estados, contribuindo para a desmotivação dos professores e de pessoas que poderiam fazer parte desta profissão que vem sofrendo com o baixo estímulo, com baixos salários não atraem e não recrutam profissionais para o magistério, estudiosos como Moriconi e Marconi (2008), desenvolveram uma pesquisa, na qual se constatou que os salários dos professores do setor público são 52% menores que os dos demais setores públicos “[...] fica clara a falta de atratividade dos salários do setor públicos se comparados aos rendimentos das demais categorias de servidores, em todo o Brasil” (MORICONI; MARCONI, 2008, p. 14).

Tabela 1-Estados que cumpriram o teto salarial em 2016.

UF	Cumpriu o valor no início da carreira	Cumpriu a jornada extraclasse (33,33% por lei)?
AC	Pagou proporcionalmente a jornada de 30 horas	SIM
AL	SIM	SIM
AM	NÃO	NÃO (25%)
AP	SIM	NÃO (24%)
BA	SIM	SIM
CE	SIM	SIM
DF	SIM	SIM (37,5%)
ES	NÃO	SIM
GO	NÃO	SIM
MA	NÃO	NÃO (30%)
MG	Pagou proporcionalmente a jornada de 24 h semanais	SIM
MS	SIM	SIM
MT	Pagou proporcionalmente a jornada de 30 h semanais	SIM
PA	NÃO	NÃO (25%)
PB	NÃO	SIM
PE	SIM	SIM
PI	SIM	SIM
PR	NÃO	SIM
RJ	SIM	SIM
RN	Pagou proporcionalmente a jornada de 30 h semanais	SIM
RO	SIM	SIM
RR	Pagou proporcionalmente a jornada de 25 h semanais	SIM
RS	NÃO	NÃO (20%)
SC	SIM	NÃO (20%)
SE	SIM	SIM (37,5%)
SP	NÃO	NÃO (20%)
TO	SIM	SIM (40%)
BR	114 cumpriram/ 5 pagaram proporcionalmente/ 8 não cumpriram	19 cumpriram/ 8 não cumpriram

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do CNTE (2016), 2018.

Para tentar amenizar essas dificuldades o estágio se torna um forte aliado na parceria entre professores formadores, professores atuantes e os licenciandos em formação inicial, pois se torna um ótimo momento para que se desenvolvam trabalhos entre esses parceiros com a intenção de refletirem sobre suas práticas e tentar mudar o

cenário de descrença na profissão docente. O Parecer CNE/CP2/2002 define o estágio supervisionado como:

[...] estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício (MEC, 2002, p.10).

É no estágio que o aluno tem a oportunidade de observar a prática dos professores que atuam, fortalecendo o seu conhecimento, observando o que está bom e o que precisa ser melhorado, sobre isso Imbernón (2011) afirma que:

Possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações. [...] as práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor (IMBERNÓN, 2011, p. 63-66).

É urgente que as universidades reformulem seus currículos, proporcionando uma maneira melhor de conciliar a teoria e a prática, fortalecendo o elo entre as universidades e as escolas, contribuindo para a formação bem estruturada do professor iniciante, o estágio precisa ser a peça chave neste processo, deve fazer parte da formação do aluno desde os primeiros anos de faculdade,

Em primeiro lugar, os docentes reconhecem que os estágios de ensino, foram o componente mais importante de sua formação, por isso é de fundamental importância analisar esse componente formativo. Em segundo lugar, ainda que existam muitas pesquisas, não podemos afirmar que exista um conhecimento sólido acerca das práticas de ensino, de como se desenvolvem e que resultados conseguem. Em terceiro lugar, porque as práticas de ensino se constituem no componente do programa de formação docente um item destacado para estabelecer relações entre as escolas e a instituição de formação. Uma quarta razão vem determinada pela necessidade de conhecer as características do professor tutor eficaz, assim como das relações com os alunos em situações de estágio (GARCÍA; VAILLANT, 2012, p. 75).

O estágio como é realizado de acordo com o Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002, que estipula a carga horária do estágio de 400 horas é viável, no entanto ele poderia ser melhor aproveitado, na maioria das vezes o professor que orienta o estágio tem um número grande de alunos para acompanhar, não conhece o professor regente que o estagiário irá acompanhar, isto dificulta a qualidade do estágio, uma vez

que é no estágio curricular supervisionado que o licenciando em formação docente inicial desenvolverá sua capacidade para regência, pois ele irá conciliar a prática com a teoria, familiarizando-se com o real ambiente escolar e inteirando-se do ambiente no qual irá atuar, afim de que no futuro possa dominar este ambiente e os possíveis problemas que surgirão provenientes de suas práticas

“A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o único espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, 2001, p. 23),

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015, p. 12).

Em se tratando de estágio curricular o Ministério da Educação (MEC), implementou pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 a Residência Pedagógica, com o Edital Capes nº06/2018, que estabelece a Residência Pedagógica como:

[...] é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (CAPES 2018, s/p).

A Residência Pedagógica se assemelha à residência médica, na qual a prática é sempre acompanhada por um preceptor, o que permite ao aluno desenvolver-se constantemente, pois o mesmo tem um retorno imediato das suas ações, sejam elas assertivas ou não, sendo possível refletir e corrigi-las, em tempo hábil e participativo no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo seu lado reflexivo.

O programa de Residência Pedagógica tem importância no desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que o objetivo principal do programa é exercitar a relação ativa entre teoria e prática, desfazendo as lacunas ocasionadas no processo de formação docente inicial, com a finalidade de formar professores reflexivos em suas ações.

Tem o intuito de apoiar as IES em projetos que visem articular a prática e a teoria, através do estágio curricular, para que desta maneira a formação docente inicial seja aperfeiçoada, é destinada aos alunos de licenciatura da modalidade presencial ou da Universidade Aberta do Brasil (UAB) ou Instituições de Ensino Superior (IES) privadas sem fins lucrativos.

São requisitos para participação alunos dos cursos de licenciaturas que tenham concluído no mínimo 50% do curso ou a partir do 5º período, trazendo como

características 440 horas, introduzir o discente no contexto escolar, ser cumprido preferencialmente numa mesma escola em dias consecutivos, dando oportunidade para que o discente seja regente de classe, todo o processo deve ser acompanhado pelo preceptor,

A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (BRASIL, 2018).

Tem como objetivos:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Em 2018 foram oferecidas bolsas nas seguintes modalidades: Residente: R\$ 400,00 (quatrocentos reais), Coordenador Institucional: R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais), Docente Orientador: R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) Preceptor: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

Bolsas oferecidas em 2018, 45 mil bolsas, para a região Sudeste são 11.739, destas 4.792 serão para Minas Gerais, 4.379 para São Paulo, 1.840 para o Rio de Janeiro e 728 para o Espírito Santo.

Para que este programa se mantenha foi preciso diminuir a quantidade de bolsas oferecidas pelo Pibid, antes este programa contava com 91.000 bolsas, na atualidade passou a receber por 45.000 apenas.

Se a intenção é melhorar a formação inicial docente, dividir as bolsas entre estes dois programas não auxiliará, uma vez que seria necessário aumentar as quantidades de bolsas oferecidas, assim consequentemente aumentando o número dos participantes.

3.5.2 Concepção de professores na perspectiva do materialismo dialético

Na perspectiva marxista é importante que os aspectos: intelectuais, físicos e tecnológicos, estejam integrados na educação, tentando superar a dicotomia entre a teoria e prática, entre o pensar e o fazer.

O aluno na sua formação intelectual deve ser levado a construir sua capacidade de ler, compreender e transformar a realidade na sua esfera de atuação, sendo sujeito do seu próprio desenvolvimento (BARROS e MORAES, 2002, p. 15-31).

As relações existentes no ambiente escolar são influenciadas pelo capitalismo e isso é um desafio na formação docente inicial, fazer com que o professor não se deixe alienar e compreenda as implicações sociais e pessoais que esta profissão desenvolve na sociedade capitalista.

Para Gasparin (2007, p.8), “trabalhar um conhecimento científico e político comprometido com a criação de uma sociedade democrática [...]”, neste contexto para que possa acontecer o sucesso na formação de professores é preciso que a tríade prática-teoria-prática, seja parte da proposta pedagógica.

Assim:

Tem como primeiro passo ver a prática social dos sujeitos da educação. A tomada de consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano. O segundo passo consiste na teorização sobre a prática social. O levantamento e o questionamento do cotidiano imediato e remoto de um grupo de educandos conduzem à busca de um suporte teórico que desvele, explicita, descreva e explique essa realidade. O terceiro passo dessa metodologia de ensino é o retorno à prática para transformá-la. Depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la. Em consequência, sua prática também não seria a mesma (GASPARIN, 2007, p. 6-8).

O trabalho do professor deve ser pautado na práxis pedagógica. Para Saviani (2005),

[...] O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo [...]. (SAVIANI, 2005, p. 123).

O professor deve refletir sobre sua prática humana, apropriando-se das objetivações genéricas para transformar as consciências de outras pessoas e a si mesmo, só assim o professor poderá entender as estruturas desumanizadoras e alienantes e mudar a sociedade, na qual está inserido.

[...] é socialmente fundamentado na consciência sobre a natureza inacabada, histórica, dos homens que os educadores podem implementar transformações efetivamente humanizadoras em outros indivíduos, transformando-se a si mesmo neste processo. Assim sendo a superação da contradição referida encontra-se na dependência do grau de alienação a que se encontra subjugado o educador, que tanto será maior ou menor quanto puder apropriar-se das objetivações genéricas para-si e estabelecer relações entre sentidos e as significações dos seus atos, posto o papel fundamental que tais condições desempenham na produção da consciência (MARTINS, 2007, p.149).

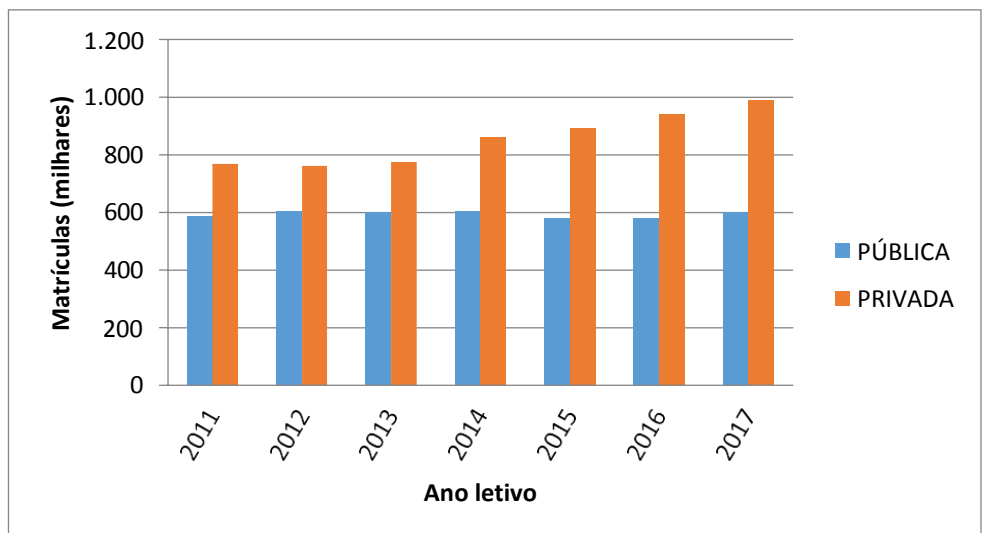
Neste contexto a escola é um excelente espaço para que o professor reflita na sua práxis, tendo em vista que é nela que podemos avaliar também a emoção dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem como: professor-aluno, aluno-aluno, professores-pai, pais-membros da escola, entre outros membros que fazem parte do ambiente escolar, neste contexto a Pedagogia Histórico Crítica é importante uma vez que: “a nossa sociedade é questionada, mas a ideia é assegurar aos alunos o domínio dos conhecimentos e conquistas humanas para que eles possam agir na sociedade de maneira diferente” (SAVIANI, 2014, s/p).

3.5.3 Formação docente em Minas Gerais: UFU e UFMG

No Brasil são 296 instituições de ensino superior pública e 2152 privadas, em Minas Gerais são 23 públicas e 271 privadas. Como se observa no Gráfico 14 ocorre um número exorbitante de matrículas na rede privada, com tal observação pode-se inferir

como os capitalistas dominam a educação, tratando a educação como uma mercadoria, as regras são definidas pelos próprios capitalistas.

Gráfico 14- Número de Matrículas nos cursos de Licenciaturas, da rede pública e privada, do Brasil nos anos de 2011 a 2017.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2011 a 2017), 2018.

Cruzando os dados do gráfico 11 e do gráfico 14 podemos concluir que o número de alunos por turma é maior nos cursos de licenciatura da rede privada, reforçando o princípio mercadológico da educação nestas instituições.

Nesta pesquisa analisamos as grades curriculares da UFMG e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por serem duas universidades importantes em Minas Gerais. A UFMG é a Universidade mais antiga de Minas Gerais, fundada em 1927. Nesta instituição o curso de Pedagogia tem sido oferecido desde 1943, com carga horária de 3270 horas, desenvolvidos em oito módulos, com duração de 15 semanas cada módulo. As suas disciplinas são de acordo com a última grade curricular disponibilizada no site, sendo de 2012. Em 2018 constavam o registro de 48.949 alunos.

O curso de Pedagogia da UFMG apresenta as seguintes divisões:

1º semestre: Antropologia e Educação 30h, Atividades de Avaliação A 15h, Educação, Família e Sociedade 30h, Educação Infantil A 30h, Eixo Integrador - Informática I 60hs, Linguagem 30 Matemática I 30hs, Memorial A 30h, O Campo da Educação e da Psicologia 30h, Prática Pedagógica Orientada A 30h práticas, Sistema Educacional no Brasil 30h Sociologia e Educação 30h.

2º semestre: Atividades de Avaliação B 15h, Ciência, Realidade, Fontes Pesq. Educação 30h, Economia e Educação 30h, Educação Infantil B 30h, Eixo Integrador - Informática II 60h, Escola, Sociedade e Cidadania 30h, Língua Portuguesa I 30h, Matemática II 30h, Memorial B 60h, Política Educacional no Brasil 30h, Política e Educação 30h Prática Pedagógica Orientada B 30h.

3º semestre: Atividades de Avaliação C 15h, Definição Problema Pesquisa Pedagógica 30h, Diretrizes Curriculares 30hs, Eixo Integrador III 60h, Escola: Campo da Prática Pedagógica 30h, História da Educação 30hs, História e Geografia I 30h, Língua Portuguesa II 30h, Matemática III 30h, Memorial C 30h. Prática Pedagógica Orientada C 60h, Projeto Político Pedagógico 30h.

4º semestre: Alfabetização e Letramento 30h, Atividades de Avaliação D 15h, Ciências da Natureza 30h, Dimensão Institucional e PPP da Escola 30h, Educação Infantil C 30h, Eixo Integrador IV 60h, Gestão Democrática da Escola 30h, História e Geografia II 30h, Memorial/Monografia A 30h, Metodologia da Pesquisa 30h, Prática Pedagógica Orientada D 60h, Psicologia Social 30h.

5º semestre: Arte Educação 30h, Atividades de Avaliação E 15h, Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar 30h, Ciências da Natureza II 30h, Educação Infantil D 30h, Eixo Integrador V 60h, História e Geografia III 30h, Memorial/Monografia B 30h, Metodologia da Pesquisa: Abordagem Quantitativa 30h, Organização do Trabalho Escolar 30h, Prática Pedagógica Orientada E 60h, Psicologia da Educação I 30h.

6º semestre: Atividades de Avaliação F 15h, Ciências da Natureza III 30h, Dinâmica Psicossocial da Classe 30h, Educação Corporal 30h, Educação Infantil E 30h, Eixo Integrador VI 30h, História e Geografia IV 30h, Monografia I 60h, Oficina de Monografia I 30h, Planejamento e Avaliação do Ensino Aprendizagem 30h, Prática Pedagógica Orientada F 60h, Psicologia da Educação II 30h.

7º semestre: Ação Docente e Sala de Aula A 30h, Atividades de Avaliação G 15h, Educação Infantil F 30h, Eixo Integrador VII 30h, Especificidade do Trabalho Docente A 30h, Filosofia da Educação 30h, Monografia II 60h, Oficina de Monografia II 30h, Prática Pedagógica Orientada - Educação Infantil A 60h, Prática Pedagógica Orientada - Ensino Fundamental A 60h, Projetos Interdisciplinares A 30h.

8º semestre: Ação Docente e Sala de Aula B 30h, Atividades de Avaliação H 15h, Eixo Integrador VIII 60h, Especificidade do Trabalho Docente B 30h, Fundamentos de LIBRAS 60h, Monografia III 60h, Oficina de Monografia III 30h,

Prática Pedagógica Orientada - Educação Infantil B 60h, Prática Pedagógica Orientada - Ensino Fundamental B 60h, Projetos Interdisciplinares B 60h (UFMG, 2012, s/p).

Na década de 1960 o Brasil passava por um período de crescimento econômico acelerado e Uberlândia apresentava-se com grande potencial para acompanhar este crescimento, era o elo entre cidades como São Paulo e Belo Horizonte. No entanto, era necessária a formação de profissionais qualificados para desenvolverem as diversas funções tanto no Estado como no setor privado, por causa dessa necessidade a elite passa a exigir uma Universidade em Uberlândia,

[...] ali por volta dos idos de 50/60, apresentava um índice de crescimento e desenvolvimento material muito grande, já denotando o que seria posteriormente a cidade como um centro de atuação de toda a região. Como uma cidade que desenvolvia muito rapidamente, seu aspecto material denotava níveis positivos. Entretanto, Uberlândia, do ponto de vista da cultura, do ponto de vista da Educação, mais especificamente, apresentava uma série de deficiências; o que existia nesse universo da cultura, do ponto de vista da Educação era muito reduzido: algumas escolas secundárias dirigia-se na época ginásio, escola de contabilidade, cursos técnicos e os chamados cursos primários. A cultura universitária era inexistente e, de um modo geral, o desenvolvimento das Letras, das Artes, passava pelo aspecto da pobreza (CAETANO, 1988, p. 8).

Em 1959 foi criada a faculdade de Direito, em 1960 foi criada a faculdade de filosofia. O curso de Pedagogia foi reconhecido em 1964, nos anos seguintes foram criados os cursos de História, Geografia, Estudos Sociais, Matemática, Ciências Biológicas, Química e Psicologia. Em 1977, a UFU respaldada na Lei 5.540/68, teve sua estrutura definida em 3 eixos: Ciências Humanas, Letras e Artes (Cehar); Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (Cetec); Centro de Ciências Biomédicas (Cebim), Faculdade de Educação (FACED, UFU s/p).

Na (UFU), o curso de Pedagogia, tem carga horária de 3530 horas, são oferecidas 80 vagas, distribuídas 40 no período matutino e 40 no período noturno, nesta instituição são oferecidos 26 cursos de licenciaturas distribuídos nos turnos, integral, matutino e/ou noturno, número de alunos em 2014: 24.500, sendo 14.530, estudantes universitários, de acordo com o site da UFU a última grade curricular disponibilizada em 2013 o curso de Pedagogia, é dividida em 4 séries apresenta as seguintes disciplinas: 1ª série Didática- 90h, História da educação-90h, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa-120h, Metodologia do Ensino de Matemática-120h, Projeto Integrado de Prática Educativa 1 (PIPE 1),-120h, (60h prática e 60h teóricas), Princípios

e Organização do Trabalho do Pedagogo 1 (POTP 1)-120h, Sociologia da Educação-90h.

2ª série: Didática 2-90h, História da Educação 2-90h, Metodologia do Ensino de História e Geografia-120h, Projeto Integrado de Prática Educativa 2 (PIPE 2)- 240 h (120h teóricas e 120h práticas), Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 2 (POTP 2)-120h, Princípios e Métodos de Alfabetização-90h, Princípios e Métodos de Alfabetização-120h.

3ª série: Educação Infantil-120h, Estágio Supervisionado 1-150h (60h teóricas e 90h práticas), Filosofia-90h, Didática e Metodologia de Ensino de Ciências-120h, Princípios e Organização do trabalho do Pedagogo 3-90h, Psicologia da educação 2-120h, Seminário de Prática Educativa-20h.

4ª série: Currículos e Culturas Escolares-120h, Educação de Jovens e Adultos-90h, Educação Especial-90h, Estágio Supervisionado 2-420h (120h teóricas, 300 h práticas), Filosofia da Educação-120h, Políticas e Gestão da Educação-120h, Sociedade, Trabalho Educação-90h, além destas disciplinas existem as disciplinas as disciplinas optativas (UFU, 2013, s/p).

Observamos por meio das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia tanto da UFMG como o da UFU, que as horas destinadas às práticas e estágios até o momento em que foram disponibilizadas as grades curriculares ainda não tinham se adequadado ao que preconiza a Resolução CNE/CP nº 2/2015. A matriz curricular da UFMG disponível no site é de 2012 e a matriz curricular da UFU é de 2013.

Na UFU,

§ 1º Os Estágios Supervisionados I e II serão organizados e desenvolvidos em continuidade e integralidade com os PIPES I e II.

§ 2º Os objetivos dos Estágios Supervisionados I e II são:

I - Assegurar ao acadêmico o aprofundamento do processo de ação-reflexão ação como fundamento do trabalho pedagógico no contexto da educação escolar;

II - Promover o desenvolvimento da autonomia intelectual, atitude acadêmica e científica, visando à prática profissional do pedagogo no contexto do trabalho educativo desenvolvido pela escola de Educação Básica;

III - Possibilitar a compreensão da contribuição da pesquisa científica como meio de desenvolvimento profissional e de fundamentação para a intervenção na prática educativa;

IV - Possibilitar a aproximação sistematizada e orientada a diferentes práticas educativas escolares;

V - Estimular a responsabilidade na formação intelectual do pedagogo para o exercício de uma prática educativa consciente e crítica (UFU, 2013, s/p).

Levando em consideração a importância entre teoria e prática, e que são também nas reflexões sobre as práticas pedagógicas e nas práticas humanas que os licenciandos poderão transformar a própria consciência e a dos outros, que enquanto licenciandos, a vivência com as práticas no contexto escolar tem o importante papel de auxiliar as condutas futuras dos docentes para que os mesmos sejam capazes de despertar o senso crítico nos demais cidadãos e quiçá contribuir para as transformações na sociedade de maneira.

4- A HISTÓRIA DO PIBID

O governo vem criando alguns programas com a intenção de melhorar a qualidade da educação, estes programas pretendem atingir a democratização do acesso à escola, no entanto atingem em partes seus objetivos e a melhoria na qualidade ainda está longe de ser alcançada, uma vez que estes programas são extintos ou reformulados na troca de governos, perdendo a continuidade.

De acordo com estudiosos da área da formação docente, mesmo possuindo diploma de nível superior os professores podem não dominar nem mesmo o conteúdo básico para atuarem na sala de aula, o que deixa claro a má formação inicial dos mesmos, oferecidas pelas universidades no modelo atual:

Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino (BRASIL, 2000, p. 12).

Faz-se necessário sanar as dificuldades encontradas durante este processo, principalmente nos estágios curriculares, é preciso reconhecer as lacunas e como possível solução surgiu o Pibid, com a intenção de unir as secretarias do estado, as municipais e as universidades públicas, uma maneira de introduzir o aluno no ambiente escolar, com o intuito de familiarizar este aluno com o ambiente afim que ele se torne participativo e reflexivo, no seu processo de formação docente inicial.

André, (2008) chama a atenção para os desafios de se efetivar essa proposta de formação. Há inúmeras condições reais que devem ser consideradas para que ela possa ser implantada: montagem de uma estrutura institucional que favoreça o trabalho coletivo, proposta curricular adequada, definição de saberes básicos, disposição pessoal dos professores formadores, existência de recursos materiais, de tempo e de espaço.

Segundo Nóvoa (2010):

Defende que a formação inicial educacional precisa estar articulada ao exercício profissional, como ocorre na área médica (estágio de residência). Assim os formadores de docentes e os futuros, docentes precisam dialogar, comprometendo-se mutuamente (NÓVOA, 2010, p. 23-25).

O Pibid é um programa criado em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC) e implementado pela Capes, sob a portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, tem como finalidade a valorização da formação inicial docente, unir as secretárias estaduais e municipais e universidades, com intenção de melhorar o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas, oferecendo bolsas aos alunos dos cursos de licenciaturas que desenvolvem ações do programa em escolas públicas e bolsas aos coordenadores e aos supervisores.

Valores das bolsas oferecidas pelo Pibid: Discentes: Valor: R\$400,00 (quatrocentos reais). Professor supervisor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais). Coordenador de área: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais). Coordenação institucional: Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais).

As análises desses dados são de suma importância para esse trabalho, tendo em vista que o Pibid tem como um dos requisitos sua participação em escolas com baixo Ideb, por isso é preciso os dados referentes a partir de 2009, com a intenção de analisar se o Pibid e se as contribuições do mesmo estão sendo positivas ou não.

“A partir de 2013, instituições formadoras privadas com fins lucrativos participantes do Programa Universidade para Todos (Prouni) puderam aderir ao programa.” (CAPES, 2013. p. 78), sendo incluídas como participantes do Pibid.

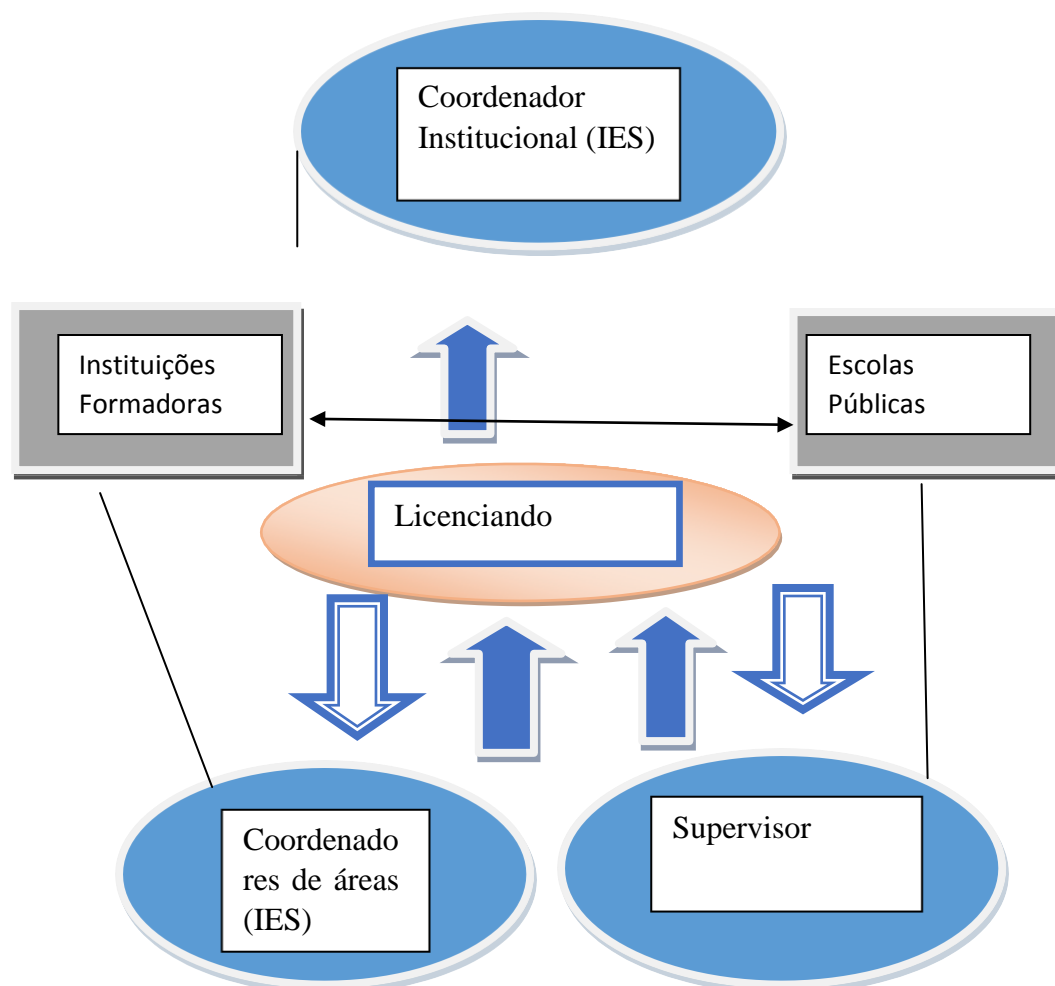
Tem como objetivos:

Incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e as instituições formadoras; e contribuir para elevar a qualidade dos cursos de formação de educadores e o desempenho das escolas nas avaliações nacionais e, conseqüentemente, seu IDEB (BRASIL, 2010)... incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura....contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2013, p. 77).

Este programa não pode ser considerado como um estágio, ele é o elo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas participantes do programa, levando para as universidades os problemas enfrentados nos ambientes escolares e ao mesmo

tendo levando da universidade para as escolas a solução, para entendermos a dinâmica do Pibid confeccionamos a figura 4, de acordo com dados do MEC, podemos observar o elo entre todos os envolvidos.

Figura 4- Dinâmica do Pibid



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do MEC (2010), 2018.

O Ideb indica a nota da qualidade da Educação Básica no Brasil, seu cálculo possui como base o aprendizado dos alunos nas disciplinas de português e matemática (Prova Brasil), utiliza-se uma escala de nota de 0 a 10, de acordo com esta escala a meta para o Brasil até 2021 é de 6,0. Foi criado em 2007 pelo Inep, utilizando dois fatores importantes para a verificação dos dados são eles: a taxa de aprovação dos alunos denominada como fluxo e o resultado dos estudantes no Saeb são verificados a cada dois anos acompanharam a evolução destes dados na tabela 2, com dados do Ideb (2009 a 2017).

Tabela 2- Ideb de Minas Gerais nos anos de 2009 a 2017.

ANO	MINAS GERAIS	META PARA O ESTADO
2009	5,5	4,9
2011	5,8	5,3
2013	5,9	5,6
2015	6,1	5,9
2017	6,3	6,1

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Ideb (2009 a 2017), 2018.

Analisando os dados temos como resultado que o estado de Minas Gerais, está acima da média estipulada para o estado, mas que somente nos anos de 2015 e 2017 o estado de Minas Gerais conseguiu atingir a média brasileira que é de 6,0, mas para uma educação de qualidade está longe de alcançar seus objetivos, em Uberlândia às notas também foram acima da média, mas o trabalho ainda é árduo, como podemos observar na tabela de número 3.

Tabela 3- Notas do Ideb em Uberlândia nos anos de 2009 a 2017.

ANO	UBERLÂNDIA	META PARA O MUNICÍPIO
2009	5,6	4,9
2011	5,8	5,3
2013	6	5,5
2015	6	5,8
2017	6,1	5,1

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Ideb (2009 a 2017), 2018.

Podemos analisar uma melhora mínima nas notas do Ideb, desde o início do Pibid, mas não é somente um programa que contribui para a melhoria dessas notas, uma vez que temos alunos neste programa que ainda estão no 1º período do curso de licenciatura, é preciso um trabalho árduo em equipe para que possamos tentar solucionar as dificuldades encontradas no campo educacional.

Depois de analisar os dados do Ideb referentes aos anos de 2009 a 2017, observamos que Uberlândia, se encontra acima do Ideb recomendado para o município, no entanto, mesmo com a inserção dos licenciandos que participam do Pibid, as escolas obtiveram pequena melhora em seus resultados.

O Pibid traz como referência para o desenvolvimento dos alunos na sua formação docente inicial os diferentes saberes oriundos de todos os envolvidos como: o conhecimento prévio dos alunos e suas representações sociais sobre a docência, os

conhecimentos teórico-práticos dos professores atuantes e os saberes acadêmicos dos professores formadores. Acredita-se que com essa tríade seja possível um novo formato na formação inicial do docente na educação brasileira, pautada nestes saberes e união entre universidades, professores da Educação Básica e alunos dos cursos de licenciaturas.

Vem se afirmando como um programa que consegue diminuir o distanciamento entre as instituições formadoras e as escolas, passando a associar a prática e a teoria para tentar solucionar os diversos problemas encontrados no ambiente escolar e nas dificuldades que os alunos têm em exercer a prática, quando se formam. Esta aliança entre a teoria fornecida nas universidades e as práticas desenvolvidas nas escolas é favorável para o desenvolvimento de todos os envolvidos no Pibid deve “alçar seus processos de trabalho e os recursos que os possibilitam à condição de institucionalização, isto é, da excepcionalidade à regularidade nas práticas e nos orçamentos das escolas e das universidades” (LUCE, 2017, p. 189).

Com a interação dos envolvidos e os diálogos realizados, os professores das escolas são estimulados a questionarem suas práticas, muitas vezes esquecidas, o que ocasiona a formação docente dos mesmos e um novo olhar sobre as mesmas, problematizando a formação na e para a escola. “A cultura escolar, neste sentido, poderá ser modificada a partir dos próprios sujeitos que comungam, reproduzem e (de) formam essa cultura” (CAPES, 2013, p. 67), os alunos que participam do Pibid começam a questionar seus professores nas Universidades sobre os acontecimentos no ambiente escolar, passando a ser um aluno diferenciado, mais crítico e participativo no seu processo de ensino e aprendizagem.

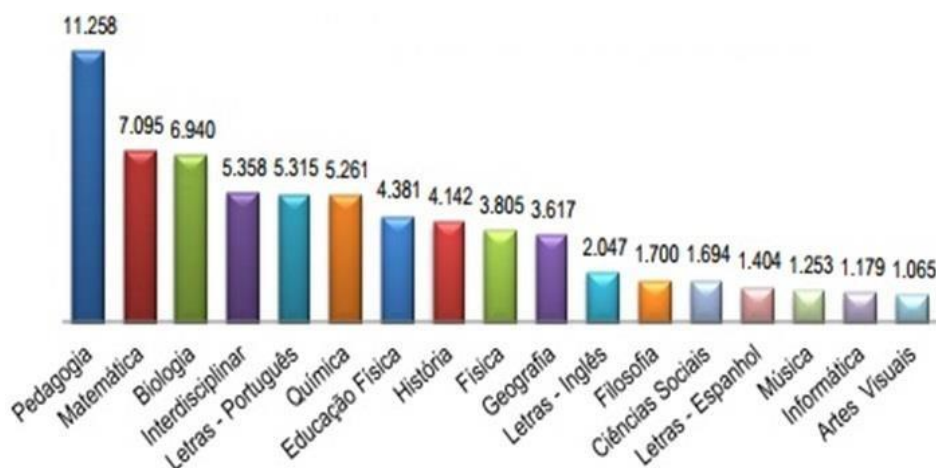
Questionários distribuídos pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (Deb/ Capes) nos anos de 2009 a 2014, para que os coordenadores institucionais respondessem, o Pibid tem impacto positivo nos cursos de licenciatura das IES participantes, contribuindo principalmente no quesito maior articulação entre teoria e prática, quesito no qual diferentes estudiosos acreditam que na formação docente inicial esta parceria é pouco desenvolvida.

Ainda de acordo com o questionário os coordenadores relatam que os docentes apresentam maior envolvimento nos cursos de licenciaturas, e assim contribuindo na diminuição nos números da evasão dos licenciandos.

No gráfico¹⁵, podemos observar que os cursos de licenciatura são contemplados pelo programa, podemos observar que no ano de 2014 o curso com maior número de

bolsas é o da Pedagogia, apresentando elevado número em relação aos demais cursos de licenciaturas são 4163 bolsas a mais que o curso de matemática.

Gráfico 15 - Pibid: Bolsas de Iniciação à Docência por Área (áreas com mais de 1.000 bolsas).



Fonte: Pibid, 2014.

É considerável o número de bolsistas que atuam pelo Pibid, a quantidade de bolsas teve um aumento considerável em todos os níveis Iniciação a docência, Coordenador e Supervisor, desde seu início até os dias atuais, o que fica nítido na tabela 4 apresentada pela DEB/Capes.

Com os dados fornecidos pela Capes podemos observar o quanto é gritante a situação da educação brasileira, os professores as condições atuais são desfavoráveis para a permanência dos docentes na educação, eles até chegam a concretizar os estudos, mas procuram outras áreas para atuarem. Os dados mostram que nos últimos 15 anos, as universidades formaram 110 mil professores de matemática, mas apenas 43 mil estão no magistério; no caso da física, nos últimos 15 anos, as instituições formaram 13 mil, mas atuam no magistério apenas 6.106 (DILVO RISTOFF, 2008) também mostrou que os altos índices de evasão constituem problema nas licenciaturas. Dos que ingressaram na faculdade de física nos últimos cinco anos, 41% concluíram o curso e em matemática, 65,5% (CAPES 14 de fevereiro de 2008).

Diante dos dados nos apresentados pela Capes, podemos inferir que as condições que regem a profissão docente como: a desvalorização, os baixos salários, o descaso dos governos frente aos problemas escolares, excesso de alunos nas salas de aula, as

jornadas excessivas, são alguns fatores de contribuem para que os professores prefiram atuarem em outras profissões mais rentáveis ou em profissões que simplesmente os valorizem como profissionais.

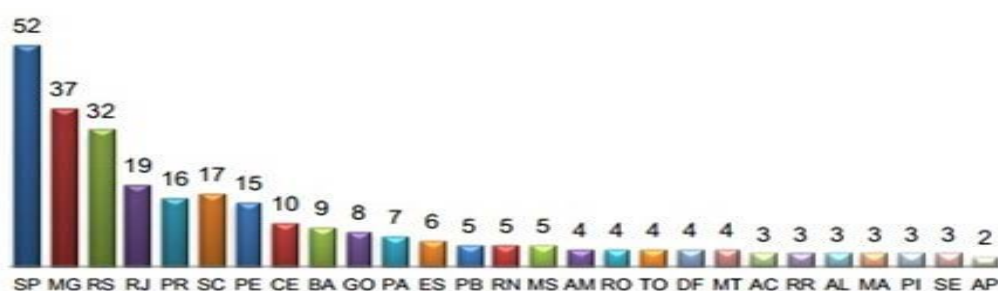
Tabela 4 - Aumento nas concessões de bolsas oferecidas pelo Pibid (2007 a 2014).

Ano	Bolsas Concedidas	Iniciação à docência	Coordenador	Supervisor	Total
2007	Edital 2007. As concessões iniciaram em 2009	2.326	259	503	3.088
	Vigentes no ano	0	0	0	0
2008	Não foi lançado edital				
	Vigentes no ano	0	0	0	0
2009	Edital 2009	8.882	557	1.167	10.606
	Vigentes no ano	11.208	816	1.670	13.694
2010	Edital 2010	2.441	165	414	3.020
	Vigentes no ano	13.649	981	2.084	16.714
2012	Edital 2012	18.221	1.241	2.941	22.403
	Vigentes no ano (exceto 3.088, encerradas do edital 2007).	40.070	3.002	6.249	49.321
2013	Edital 2013. As concessões iniciaram em 2014	72.845	5.692	11.717	90.254
	Vigentes no ano	40.070	3.002	6.249	49.321
2014	Não foi lançado edital				
	Vigentes no ano (exceto 7 concessões, relativas a um projeto não implementado)				

Fonte: Deb/Capes (2007 a 2014).

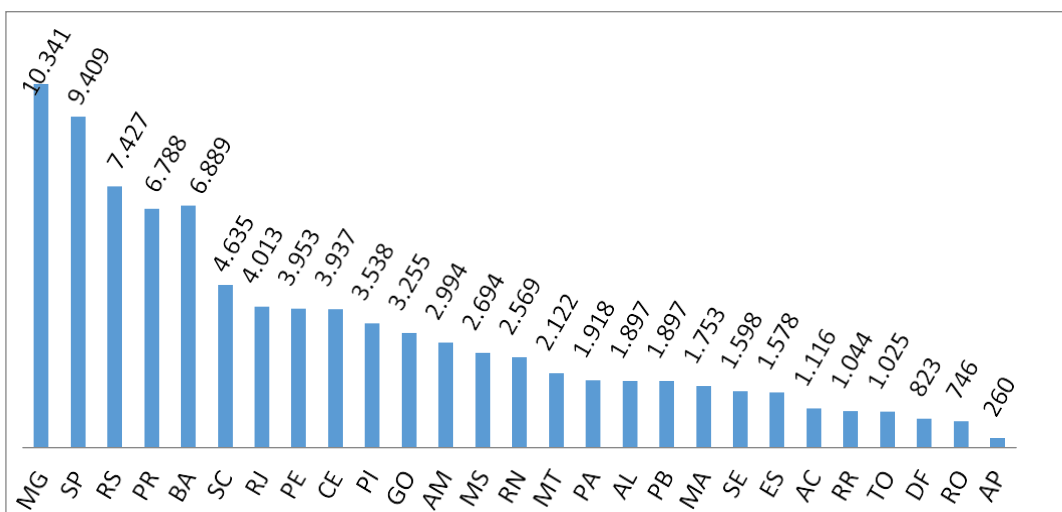
O estado de Minas Gerais (MG) é o estado com o maior número de bolsistas do país, no entanto, São Paulo possui a maior quantidade de Universidades participantes do programa, além disso, a região Nordeste possui o maior número de concessões de bolsas de acordo com os dados do MEC, seguem os gráficos 16 e 17 para confirmar os dados obtidos.

Gráfico 16 - Instituições do UF



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Capes, 2013.

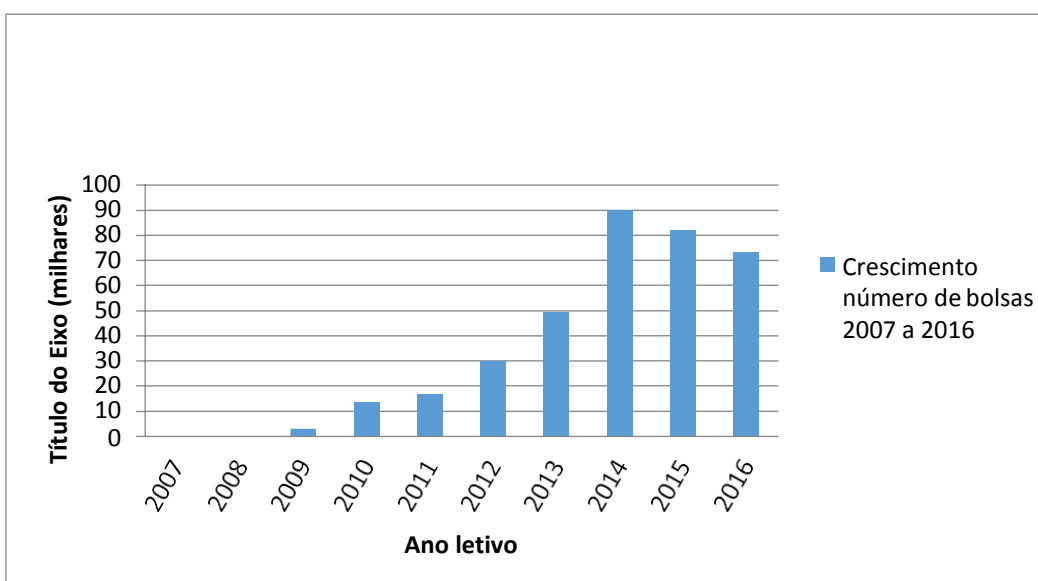
Gráfico 17 - Bolsas por Unidade da Federação (UF)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Capes, 2013, 2018.

Em 2014 o total de bolsistas participantes do programa era de 90.247, em todo o Brasil a meta era 75.000 bolsas, as superações da concessão das bolsas atingiram mais de 15.000, o que nos mostra claramente a aceitação do programa, o sucesso e a importância do mesmo no processo de formação docente inicial, na reflexão das práticas pedagógicas e na interligação entre universidades e escolas, podemos avaliar o progresso do programa no gráfico 18.

Gráfico 18- Crescimento da quantidade de bolsas oferecidas nos anos de 2007 a 2016.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da DEBS/Capes, 2016.

O Pibid apresenta condições favoráveis para atender a formação necessária, pois ele possui um formato dinâmico, ocasionando uma melhoria na interlocução entre os envolvidos no programa, para Canário (1998) “[...] esta maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua ‘ineficácia’, decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação”. (CANÁRIO, 1998, p. 116).

Para que os alunos dominem os conteúdos, os estágios deveriam acontecer durante todo o processo de formação docente com o intuito de formar um professor reflexivo, crítico e seguro da teoria, a participação do aluno em seu processo de formação é importante uma vez que supera as práticas transmitidas pelos especialistas o que muitas vezes não condiz com a realidade que os alunos vivenciam na sala de aula.

Para Tardif: “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros educativos, dos lugares de formação, etc.”. (TARDIF, 2002, p. 64).

Durante toda a vida estamos construindo nossas identidades como professores o que acarretará em adquirir conhecimentos com nossas experiências, nosso convívio com o outro, sendo possível adquirir esse conhecimento coletivamente, individualmente, por outra pessoa que a conduza ou o próprio sujeito conduza esse processo por meio de autoformação, a qual pode ser entendida como uma formação que acontece pelo contato direto, no qual o sujeito procura desenvolver-se sozinho o que acontece por meio de suas experiências.

A carência no processo inicial da teoria, da didática e a prática impossibilitam nos futuros docentes a construção de suas identidades como professores, uma vez que eles não realizam a investigação de suas práticas para transformarem seus saberes-fazer.

Diante disso, os programas de formação necessitam utilizar os saberes que são adquiridos pela experiência, os saberes que os alunos trazem para a sala de aula no seu processo de formação docente, casando os saberes com a fundamentação teórica, “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1995, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As constantes mudanças na sociedade alavancaram as pesquisas sobre o tema formação docente inicial. No entanto, as políticas educacionais não conseguem acompanhar estas mudanças, com isto não conseguem suprir as necessidades no campo da formação docente inicial.

Para melhor compreensão desta pesquisa retomamos aqui a questão norteadora: Como a formação inicial de professores têm se constituído no Brasil? De que forma a legislação e os avanços científicos e a produção do conhecimento sobre a formação de professores possibilita um corpo teórico de conhecimentos para a compreensão e reflexão, no contexto no início do século XXI sobre a formação inicial de professores?

A partir da pesquisa desenvolvida foi possível considerar que é no processo de formação docente inicial que deverá ser oferecido aos graduandos dos cursos de licenciaturas uma formação docente com base sólida. Se tratando de uma fase importante, uma vez que o licenciando, quando professor atuante, necessariamente terá contato com a teoria e a prática, lembrando que a prática pedagógica passa por diversas transformações e com isso a necessidade da reflexão.

Nos estudos realizados para a elaboração desta pesquisa, principalmente analisando os dados na intenção de descobrir, se com a implementação do Pibid, os cursos de licenciaturas tiveram maior número de ingressantes ou maiores interesses por parte destes alunos em atuar na Educação Básica foi possível notar que os índices foram negativos.

Considerando toda a formação inicial pode se dizer que é o momento ideal e mais adequado para reformulações que ocasionem uma formação docente mais solidificada. Uma vez que a partir do desenvolvimento da pesquisa notou-se a lacuna existente entre a teoria e a prática, as instituições formativas poderiam desenvolver atividades ou mecanismos que auxiliasse os alunos em formação a desenvolver uma lógica entre essas teorias e práticas desenvolvidas.

Além disso, visto que é uma dificuldade dos recém-formados a atuação profissional, a partir das poucas vivências desenvolvidas durante a formação, as organizações de ensino visando sua responsabilidade formadora necessitam de uma observação mais minuciosa do desenvolvimento das práticas, fazendo com que a aplicação das teorias se façam presentes de forma ainda mais coesa na prática. É

necessário estudar esse distanciamento existente para entender de melhor forma o que pode ser desenvolvido durante a formação docente para que os até então discentes consigam assimilar o seu papel dentro de sua atuação.

A desvalorização da profissão, também recorrente na formação inicial, trata-se de uma questão um pouco mais complexa, que envolve toda a sociedade. Mas mesmo assim, ainda há grandes possibilidades de iniciação a sua resolução dentro da formação. A valorização docente deve ser iniciada e propagada pelos próprios profissionais da área, desse modo, o desenvolvimento de atividades que visem demonstrar o potencial da licenciatura, assim como sua importância formativa perante a sociedade faz se necessária durante a formação educacional.

Profissionais que desenvolvem de modo adequado o que aprendem, e entendem o universo no qual estão inseridos além de sua função na sociedade, são indivíduos que desenvolvem seus papéis de modo mais assertivo, pois possuem um maior conhecimento sobre sua própria área e todas as suas possíveis formas de atuação.

Por fim, há realmente distintos programas governamentais que visam auxiliar nas lacunas existentes durante a formação, o Pibid é um deles. Apesar do grande valor agregado desses programas na formação, pode se dizer que o número de alunos contemplados na participação do programa se comparado com o número de discentes em formação é muito baixo.

Deve se considerar ainda as dificuldades de implementação de programas governamentais, além de uma série de questões burocráticas que a instituição de ensino oferecedora do programa deve seguir, há também as dificuldades encontradas pelos próprios participantes do programa.

Apesar da existência de programas de grande valia para a formação docente, como é o caso do Pibid, pode se dizer que muitos docentes e instituições não conhecem ao certo do que se trata o programa ou como ele se desenvolve, a partir disso os participantes desse tipo de programa se sentem perdidos quanto a sua atuação nas escolas.

De acordo com pesquisas realizadas no IF Sul de Minas (2012) com pibidianos da área de Biologia, a falta de conhecimento do núcleo escolar dificulta muito a inserção desses alunos no ambiente escolar.

Assim, além de normas e uma diminuição na burocratização de instituição desse tipo de programa, faz se ainda necessário uma aproximação da comunidade com essas alternativas de aproximação de docentes em formação e instituições escolares afim de

esclarecer a importância desse tipo de ação tanto para os alunos em formação como para a própria organização escolar e sociedade como um todo.

Faz se necessários também mecanismos que aliem os objetivos do programa e se desenvolvam dentro das instituições de ensino, fazendo um elo entre a atuação profissional e a teoria desenvolvida em sala de aula, além do estímulo e inserção do maior número de alunos possíveis dentro de programas que visem trabalhar com a teoria-prática tão importante nas perspectivas do materialismo histórico dialético.

A formação docente inicial se faz a partir de uma série de fatores e influências. Essas interferências são de extrema valia para a sociedade considerando que é o professor o grande formador social. A partir disso, a construção de ambientes que favoreçam uma boa formação docente inicial apesar de apresentar diversas dificuldades deve ser cada vez mais instituída na sociedade para que assim os recém-formados consigam de maneira eficaz relacionar teoria e prática e assim realizar a aplicabilidade desenvolvida em seu ensino de modo eficiente no seu campo de atuação profissional.

REFERÊNCIAS

- ABNT. NBR 6023: **informação e documentação – referências – elaboração**. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. São Paulo: ABNT, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D.A. (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2008, p.60.
- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 171-189.
- _____. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005, p. 177.
- ALMEIDA, J. S. (1998, p. 71). **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: EDUNESP.
- ANDREOTTI, L.A. **O projeto de ascensão social através da educação escolarizada na década de 1930**. 2006, p. 1-15. Disponível em:<<https://goo.gl/gy7huH>>. Acesso em 4 out.2018.
- ANTUNES.R. “O sistema de metabolismo social do capital e seu corolário, a alienação, na obra de István Mészáros”, in JINKINGS, Ivana, NOBILE, Rodrigo. (Org.) **István Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 81.
- ARAÚJO, E. M. B. Reforma universitária: suas causas e conseqüências. In: TUBINO, M. J. G. (Org.) **A universidade ontem e hoje**. São Paulo: Ibrasa, 1984, p. 126-135.
- ARENHART, D. **A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento conquista na fronteira: significações e produções infantis**. 2003, p.121.Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86109/193475.pdf?sequence=1>>. Acesso em 22 fev.2019.
- ATAÍDE. M.A. **O mundo do trabalho no Brasil a partir da década de 90: uma questão em análise**. MÉTIS: história & cultura, v.11, n.22, p.329-345, jul./dez.2012. disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewFile/1578/1258>>Acesso em 9 set.2018.
- AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976,p.42. Parte 3: A transmissão da cultura.
- BAPTISTA, J. **Ética, Educação e Cidadania**. [s.i]: Livraria do Advogado, 1996, s/p.
- BARROS, M. S. F. e MORAES, S. P. G. **Formação de Professores: expressão da complexidade da prática pedagógica**. In: MACIEL, L. S. B.; PAVANELLO, R. M.; MORAES, S. P. G. (orgas). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Maringá: Eduem, 2002. cap. 2, p. 15-31.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2015:** Notas Estatísticas. Brasília, DF. Disponível em: . Acesso em: 2 jan. 2018.

_____. **Censo escolar da educação básica 2016:** Notas Estatísticas. Brasília, DF. Disponível em: . Acesso em: 4 jan. 2018.

_____. **Censo escolar da educação básica 2017:** Notas Estatísticas. Brasília, DF. Disponível em: . Acesso em: 6 jan. 2018.

_____. **Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf>. Acesso em 19 set. 2018.

_____. **Editais programa residência pedagógica.** Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>>. Acesso em 17 set. 2018.

_____. **IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. INEP. 2018.** Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>> Acesso em 20/07/2018.

_____. **Parecer nº 1.302 de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.**

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação.** Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2017.

_____. **Educação para Todos (1993-2003). Plano Decenal.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documentos/186968/485564/Educação+para+todos+avaliação+da+década+Síntese+d=+I+Seminário+Nacional+sobre+Educação+Todos+%28Brasília%2C+10+e+11-6-1999%29/a698194e-feab-4117-9088-53c1297b315b?version=1.2>>. Acesso em 2 abr.2017.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Mapa de analfabetismo no Brasil.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>>. Acesso em: 06 ago.2017.

_____. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: INEP, 2016.

_____. **Ministério da Educação. Falta de professores preocupa especialistas.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior?task=view&id=9885>>. Acesso em 10 nov. de 2018.

_____. **Parecer CNE/CP nº 9 de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. **Parecer CNE/CP nº 5 de 2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em 4 mai. de 2017.

_____. **Parecer CNE/CP nº1 de 2006,** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 4 mai. 2017.

_____. **Parecer CNE/CP nº: 02/2015, aprovado em 09/06/2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

_____. **Resolução CNE/CP 1,** de 30 de setembro de 1999. Disponível em: Acesso em 05out. 2017.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1 de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02>. Acesso: 05 de out. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> – Acesso em 21 ago.2017.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2,** de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 jun.2017.

_____. **Observatório da educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. **Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014.

_____. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação 2001-2010.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 06 out.2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **O Plano Nacional de Educação (PNE).** Disponível em: . Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto-lei nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2009/decreto/d6755>. Acesso em 23ago.2017.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827–parte primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878, p. 71-73. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827>. Acesso em 22 mar.2017.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 06 jun.2017>.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. de 2017.

_____. **Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971.** Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=491548>>. Acesso em 20 jan.2018.

_____. **Decreto- lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. **Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>> . Acesso em: 14 mar. 2018.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Estabelece a Reforma Universitária. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em 21 set. 2014.

_____. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008.** Piso Salarial profissional Nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>>. Acesso em 01 nov. 2017.

BRZEZINSKI, I. **Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia:** a tensão entre instituído e instituinte. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, 2007, v.23, n.2, p.229-251.

CAETANO, C. G.; DIB, M. M. C. (Ed.). **A UFU no imaginário social.** Uberlândia: EdUFU, 1988, p.8.

CANÁRIO, R. **Gestão da escola:** como elaborar o plano de formação? Lisboa, Instituto de Inovação Educacional. 1998, p.116.

_____. **Formação inicial de professores: que futuro(s)?** Síntese dos Relatórios de Avaliação dos Cursos para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores), dez. 2001, p.40.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 73 e 77.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã – da Colônia à Era Vargas.** 2.ed. rev., ampl. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986, p.79.

DEMARTINI, Z.; ANTUNES, F. F. **Magistério Primário:** profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, M. C. S. S. de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (orgs).

Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: Edusf, 2002, p.39-70.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1993, p.153.

DIAS.S.J. Avaliação e a transformações da educação superior brasileira (1995 - 2009) do provão ao SINAES. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 199-224, mar. 2010.

Dicionário Aurélio. 4ª ed. Paraná. Editora Positivo, 1998, p.187. **Significado documento.** Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/documento>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

_____. 4ª ed. Paraná. Editora Positivo, 1998, p. 505. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/documento>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

ENGELS, F. **Origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Tradução por Ruth M. Klaus. São Paulo: Centauro, 2002, p.28.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, Escola e Ideologia:** Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.235.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999, p. 105.

FACED UFU. **Pedagogia.** Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/sites/faced.ufu.br/files/Normas%20de%20Est%C3%A1gio%20Pedagogia%20aprovadas%202013.pdf>>. Acesso em 10 out. 2018.

_____. **Pedagogia presencial.** Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/graduacao/pedagogia-presencial>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

FERNANDES, H. C. ORSO, P. J. **O Trabalho Docente:** pauperização, precarização e proletarização. IX Jornada HISTEDBR, Belém. 2010,p.11.Disponível em:<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/PyzH1GvQ.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

FERRY, G. **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.** Barcelona: Paidós, 1991, p.43.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002, p.32.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2007, p. 6-8.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009, p.74.

_____. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. **Aprender, Desaprender, Reaprender**. 2005, p.9. Texto digitalizado.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997. p. 157-163.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997. p. 188.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política**. Questões da nossa época n.º 71. São Paulo: Editora Cortez, 1999, p.96.

GOMES, R. S.; PINHEIRO, R.; GUIZARDI, F. L. **A orquestração do trabalho em saúde: um debate sobre a fragmentação das equipes**. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. (Org.). **Construção social da demanda: direito à saúde, trabalho em equipe, participação e espaços públicos**. CEPESC/ UERJ: ABRASCO, 2005. p.105-116.

GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13º Ed. Revista e ampliada. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p.29.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1989, p.188. (3. ed.).

HONORÉ, B. **Para una teoría de la formación**. Narcea. Españã.1980, p.176.

HUBERMAN, M. **Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires**. Résumé d'une recherche démentielle. Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Université de Genève, 1989,p. 142.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ª. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004, p. 108.

_____. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.63-66.

JIMENEZ, S.; MENDES S M.; RABELO, J. **Universalização da educação básica e reprodução do capital:** ensaio crítico sobre as diretrizes da política de Educação para Todos. Cadernos de Educação. UFPEL. Pelotas- RS. 2008, p.3.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Ed. Do Autor, 2000, p.60.

_____. **Dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, v.38, n.01, 2012, p.13-28.

_____.; Oliveira, João Ferreira de; Thoschi, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** Políticas, Estrutura e Organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 23.

LIMA, E. F. **Formação de professores, passado, presente e futuro:** o curso de Pedagogia. In: MACIEL, L. S. B.; S. N.A. Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004, p. 118.

LIMA, T.C. SHIMAMOTO, S.V.M. **Trabalho e a (indi) gestão educacional democrática.** In: I Congresso Ibero-Brasileiro, 2010, Elvas, Cáceres, Mérida. Espaço Público da Educação: Emergência de Políticas e Práticas de Gestão Local, Elvas-Portugal, 2010, p.13.

LOPES, E. M. T.; FARIA F.; MENDES L.; VEIGA, C. G. **500 Anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica 2003, p. 179.

LUCE, M.B. **Formação de Professores:** a política e as diretrizes curriculares. Revista em Aberto, Brasília, v.30, n.98, p.185-200, jan./abr.2017.

LUCENA. C. Trabalho, capitalismo e formação dos trabalhadores. In: SCOCUGLIA, A.et AL. **O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital.** Curitiba: CRV, 2011.p.85-139.

LÜDKE, M; MARLI, A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 39.

MACHADO, L. M. Mercado global: a esfinge do presente. In: SILVA Jr., C. A. (Org). **O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?** São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, 1996. p. 91-106 (VI Circuito PROGRAD).

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos em metodologia científica.** ed. 5. São Paulo, Atlas, 2003, p.175.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007, p.149. (Coleção formação de professores).

MARX, K.**Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010, p.108.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006, p.79.

_____. 1930. **A educação para além do capital**. István Mészáros; [tradução Isa Tavares]. 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008,p.35.

MORICONI, G. M.; MARCONI, N. **Os salários dos professores públicos são atrativos no Brasil?**. In: Encontro Nacional de Economia, 36.,2008, Salvador. **Anais...** salvador: ANPEC, 2008, p. 1-20. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/2008072116605210-pdf>>. Acesso em 05 ago.2018.

NEVES, L. M. Wanderlei. **Educação: um caminhar para o mesmo lugar**. In: O desmonte da nação: balanço do Governo FHC. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p.134.

NÓVOA, A. **A escola o que é da escola**. - Entrevista com António Nóvoa. Revista Escola Gestão Educacional. São Paulo: n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.

_____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.27.

_____. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999, p.23, 26, 29, 55, 138-139,144. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

OLIVEIRA, A. F. de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Org.) **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC Goiás, 2010, p. 6.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação e Sociedade, v. 25, n. 89, p.1127-1144. set./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>. Acesso em: jan 2018.

OLIVEIRA, M.K.(1992,p.49). **Algumas contribuições da psicologia cognitiva**. Disponível em: <http://www.frmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideais_06_p047-051_c.bdf>. Acesso em 24 jun.2018.

ONOFRE, M.R. **A Experiência de pesquisa na formação básica e seu impacto na atuação docente na visão de profissionais do ensino fundamental I**. Araraquara, 2006. (Doutoramento em Educação). Faculdade de Ciências e Letras-UNESP, 2006, p.56.

PÉREZ, G. A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre. Arthmed, 2000, p.14.

PIMENTA, S. **Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.138.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 528.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira – a organização escolar**. 13. ed. rev., ampl. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1993, p.85.

ROMANELLI, O. de, O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**, ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.15.

_____. **História da educação no Brasil (1930/1973)**, ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 205-206.

_____. **História da educação no Brasil (1930/1973)**, ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.226.

_____. **História da educação no Brasil (1930/1973)**, ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.229.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008, p.29.

_____. **O legado educacional do regime militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

_____. **Escola e Democracia**. Ed. Cortez. Ed. Autores Associados, 1986, p. 6. (Col. Polêmicas do nosso tempo; 14ª edição).

_____.; DUARTE, N. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez 2010.

_____. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007, p.78.

_____. **Entrevista**. [mar. 2014]. Disponível em: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/536125/criador-da-pedagogia-historico-critica-fala-sobre-o-papel-da-escola>. Acesso em out.2017.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: 10.ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 123.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007, p.122.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011, p. 94.

SILVA, G. B. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria.** São Paulo: Cia Editora Nacional, (Atualidades Pedagógicas, vol. 94) 1969, p. 222.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 3.ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 17, 39 e 64.

UFMG. **Pedagogia.** Disponível em:
<<https://www.ufmg.br/ead/sitee/index.php/cursos/graduacao/submenu-pedagogia>>.
Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. **Currículo pedagogia.** Disponível em:
<https://www.ufmg.br/ead/sitee/images/cursos/curriculo/curriculo_pedagogia.pdf>.
Acesso em: 22 ago.2018.

UFU. **Graduação.** Disponível em: <<http://www.ufu.br/graduacao>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

VAILLANT, D.; GARCIA, M. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: UTFPR, 2012, p.12.

VAZ, J. D'arc; FAVARO, N. A. L. G. **Os desafios do trabalho docente na sociedade capitalista.** In: Travessias, v. 4, n. 1 2010, p. 504-525.

VIEIRA, H. M. M. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002, p.97.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa, Educa, 1993, p.18 e 50.

_____. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente.** Educação e Sociedade, Campinas: Unicamp, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 ago.2017.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Tabela referente às taxas de analfabetismo nos anos 1990 a 2017.

Ano	Porcentagem de analfabetismo no Brasil
1990	19,70%
1991	19%
1992	18,30%
1993	16,30%
1994	
1995	15,50%
1996	14,90%
1997	
1998	13,80%
1999	
2000	13,60%
2001	12,40%
2002	11,90%
2003	11,60%
2004	11,30%
2005	11%
2006	10,30%
2007	9%
2008	9,80%
2009	9,50%
2010	8,90%
2011	8,40%
2012	8,50%
2013	8,40%
2014	8,10%
2015	8%
2016	7,20%
2017	7%

APÊNDICE 2

Anos	Matrículas rede pública Brasil Educação infantil	Matrículas rede pública Brasil Ensino médio
2009	6.762.631	8.337.160
2010	6.792.095	8.357.675
2011	6.980.052	8.400.689
2012	7.295.512	8.377.942
2013	7.590.600	8.312.815
2014	7.856.643	8.300.189
2015	7.960.073	8.074.881
2016	8.268.092	8.133.040
2017	8.508.731	7.930.384
Anos	Matrículas rede pública Brasil Anos iniciais	Matrículas rede pública Brasil Anos finais fundamental
2009	17.295.618	12.822.936
2010	16.893.490	14.249.633
2011	16.360.770	13.997.870
2012	16.016.030	13.686.468
2013	15.764.926	13.304.355
2014	15.699.483	12.766.378
2015	15.463.187	12.368.807
2016	15.346.008	12.249.439
2017	15.328.540	12.019.540

APÊNDICE 3

		NÚMEROS DE CURSOS BRASIL 2011		TOTAL
REDE PÚBLICA BACHARELADO	4.800	REDE PÚBLICA LICENCIATURA	4.065	8.865
REDE PRIVADA BACHARELADO	12.231	REDE PRIVADA LICENCIATURA	3.846	16.077
MATRÍCULAS				
REDE PÚBLICA BACHARELADO	1.039.539	REDE PÚBLICA LICENCIATURA	588.329	1.627.868
REDE PRIVADA BACHARELADO	3.456.292	REDE PRIVADA LICENCIATURA	768.000	4.224.292
CONCLUINTES				
REDE PÚBLICA BACHARELADO	124.312	REDE PÚBLICA LICENCIATURA	75.021	199.333
REDE PRIVADA BACHARELADO	438.659	REDE PRIVADA LICENCIATURA	163.086	626.745
Nº DE INSTITUIÇÕES QUE OFERECIAM CURSO DE PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA	144	854
				998
NÚMEROS DE CURSOS DE PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA	611	1190
				1801
CONCLUINTES PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA	21.584	REDE PRIVADA	98.257	99.861
INGRESSOS PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA	31.842	175.431
				207.273

APÊNDICE 4

NÚMEROS DE CURSOS BRASIL 2012		TOTAL		
REDE PÚBLICA BACHARELADO	5.291	REDE PÚBLICA LICENCIATURA	4.497	9.788
REDE PRIVADA BACHARELADO	12.412	REDE PRIVADA LICENCIATURA	3.697	16.100
MATRÍCULAS		Colunas1		Colunas2
REDE PÚBLICA BACHARELADO	1.129.077	REDE PÚBLICA LICENCIATURA	604.483	1.130.381.483
REDE PRIVADA BACHARELADO	3.573	REDE PRIVADA LICENCIATURA	762.076	4.335.992
CONCLUINTES				
REDE PÚBLICA BACHARELADO	142.466	REDE PÚBLICA LICENCIATURA	72.740	215.206
REDE PRIVADA BACHARELADO	495.020	REDE PRIVADA LICENCIATURA	151.152	646.172
MATRÍCULAS CURSO DE PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA	141.446	REDE PRIVADA	461.552	TOTAL 602.998
REDE PÚBLICA	20.641	REDE PRIVADA	91.496	TOTAL 112.137
NÚMEROS DE CURSOS DE PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA	715	TOTAL 1.119
INGRESSOS PEDAGOGIA				1.834
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA	35.975	TOTAL 184.253
				220.228

APÊNDICE 5

NÚMEROS DE CURSOS BRASIL 2013		TOTAL	
REDE PÚBLICA BACHARELADO	REDE PÚBLICA LICENCIATURA	4.365	9.704
5.339			
REDE PRIVADA BACHARELADO	REDE PRIVADA LICENCIATURA	3.555	16.121
12.566			
MATRÍCULAS			
REDE PÚBLICA BACHARELADO	REDE PÚBLICA LICENCIATURA	599.718	1.766.207
1.166.489			
REDE PRIVADA BACHARELADO	REDE PRIVADA LICENCIATURA	774.456	4.520.277
3.745			
CONCLUINTES			
REDE PÚBLICA BACHARELADO	REDE PÚBLICA LICENCIATURA	71.149	211.040
139.891			
REDE PRIVADA BACHARELADO	REDE PRIVADA LICENCIATURA	130.204	585.008
454.804			
MATRÍCULAS CURSO DE PEDAGOGIA			
REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA	476.094	614.835
138.741			
CONCLUINTES PEDAGOGIA			
REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA	98.257	99.861
21.584			
Nº DE INSTITUIÇÕES QUE OFERECIAM CURSO DE PEDAGOGIA			
REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA	154	841
			995
NÚMEROS DE CURSOS DE PEDAGOGIA			
REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA	667	1.085
			1.752
INGRESSOS PEDAGOGIA			
REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA	29.714	186.838
			216.552

APÊNDICE 6

NÚMEROS DE CURSOS BRASIL 2014		TOTAL		
REDE PÚBLICA BACHARELADO	5.507	REDE PÚBLICA LICENCIATURA	4.372	9.879
REDE PRIVADA BACHARELADO	13.102	REDE PRIVADA LICENCIATURA	3.484	16.586
MATRÍCULAS REDE PÚBLICA BACHARELADO	1.192.196	REDE PÚBLICA LICENCIATURA	604.623	1.796.819
REDE PRIVADA BACHARELADO	4.117.218	REDE PRIVADA LICENCIATURA	862.01	4.979.230
CONCLUINTES REDE PÚBLICA BACHARELADO	140.876	REDE PÚBLICA LICENCIATURA	83.520	224.396
REDE PRIVADA BACHARELADO	463.028	REDE PRIVADA LICENCIATURA	133.539	596.567
MATRÍCULAS CURSO DE PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA	136.253	REDE PRIVADA	516.509	TOTAL 652.762
CONCLUINTES PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA	21.584	REDE PRIVADA	98.257	TOTAL 99.861
Nº DE INSTITUIÇÕES QUE OFERECIAM CURSO DE PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA	149	TOTAL 852 1001
NÚMEROS DE CURSOS DE PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA	643	TOTAL 1.091 1.734
INGRESSOS PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA	32.463	TOTAL 231.752 246.215

APÊNDICE 7

NÚMEROS DE CURSOS BRASIL				TOTAL
2015				
		REDE PÚBLICA		
REDE PÚBLICA BACHARELADO		LICENCIATURA		
	5.431	4.18		9.611
REDE PRIVADA BACHARELADO		REDE PRIVADA LICENCIATURA		
	13.823		3.449	17.272
MATRÍCULAS				
		REDE PÚBLICA		
REDE PÚBLICA BACHARELADO		LICENCIATURA		
	1.195.020		578.997	1.774.017
REDE PRIVADA BACHARELADO		REDE PRIVADA LICENCIATURA		
	4.321.131		892.933	5.214.064
CONCLUINTES				
		REDE PÚBLICA		
REDE PÚBLICA BACHARELADO		LICENCIATURA		
	141.426		78.941	220.367
REDE PRIVADA BACHARELADO		REDE PRIVADA LICENCIATURA		
	539.239		158.877	698.116
MATRÍCULAS CURSO DE PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA		TOTAL
	127.882		527.931	655.813
CONCLUINTES PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA		TOTAL
	23.029		99.806	122.835
Nº DE INSTITUIÇÕES QUE OFERECIAM CURSO DE PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA		TOTAL
		145	872	1017
NÚMEROS DE CURSOS DE PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA		TOTAL
		561	1.113	1.674
INGRESSOS PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA		TOTAL
		23.049	184.111	207.160

APÊNDICE 8

NÚMEROS DE CURSOS			
BRASIL 2016		TOTAL	
REDE PÚBLICA BACHARELADO		REDE PÚBLICA LICENCIATURA	
	5.418		3.938
			9.356
REDE PRIVADA BACHARELADO		REDE PRIVADA LICENCIATURA	
	14.764		3.418
			18.182
MATRÍCULAS			
REDE PÚBLICA BACHARELADO		REDE PÚBLICA LICENCIATURA	
	1.221.969		579.114
			1.801.033
REDE PRIVADA BACHARELADO		REDE PRIVADA LICENCIATURA	
	4.327.767		941.380
			5.269.147
CONCLUINTES			
REDE PÚBLICA BACHARELADO		REDE PÚBLICA LICENCIATURA	
	149.010		78.518
			227.528
REDE PRIVADA BACHARELADO		REDE PRIVADA LICENCIATURA	
	566.477		160.401
			726.878
MATRÍCULAS CURSO DE PEDAGOGIA			
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA	TOTAL
	126.265		533.021
			679.286
CONCLUINTES PEDAGOGIA			
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA	TOTAL
	22.347		102.652
			125.099
Nº DE INSTITUIÇÕES QUE OFERECIAM CURSO DE PEDAGOGIA			
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA	TOTAL
		144	902
			1046
NÚMEROS DE CURSOS DE PEDAGOGIA			
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA	TOTAL
		502	1.144
			1.646
INGRESSOS PEDAGOGIA			
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA	TOTAL
		26.896	236.804
			263.700

APÊNDICE 9

NÚMEROS DE CURSOS BRASIL				TOTAL
2017				
REDE PÚBLICA BACHARELADO	5.346	REDE PÚBLICA LICENCIATURA	3.792	9.228
REDE PRIVADA BACHARELADO	15.667	REDE PRIVADA LICENCIATURA	3.480	19.147
MATRÍCULAS REDE PÚBLICA BACHARELADO	1.244.475	REDE PÚBLICA LICENCIATURA	601.839	1.846.314
REDE PRIVADA BACHARELADO	4.417.876	REDE PRIVADA LICENCIATURA	987.601	5.405.477
CONCLUINTES REDE PÚBLICA BACHARELADO	155.762	REDE PÚBLICA LICENCIATURA	74.844	230.606
REDE PRIVADA BACHARELADO	593.952	REDE PRIVADA LICENCIATURA	178.212	772.164
MATRÍCULAS CURSO DE PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA	124.153	REDE PRIVADA	590.192	TOTAL 714.345
CONCLUINTES PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA	18.745	REDE PRIVADA	107.329	TOTAL 126.074
Nº DE INSTITUIÇÕES QUE OFERECIAM CURSO DE PEDÁGOGIA				
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA	917	TOTAL 1.093
		146		
NÚMEROS DE CURSOS DE PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA	1.226	TOTAL 1.684
		458		
INGRESSOS PEDAGOGIA				
REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA		TOTAL
	35.241	261.535		296.776