

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – UNESP
CÂMPUS DE MARÍLIA**

CLÓVIS RICARDO REMOR

**FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DO PROGRAMA
ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA UTFPR – CÂMPUS MEDIANEIRA**

**MARÍLIA
2015**

CLÓVIS RICARDO REMOR

**FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DO PROGRAMA
ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA UTFPR – CÂMPUS MEDIANEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – Unesp – Câmpus de Marília.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres.

MARÍLIA
2015

Remor, Clóvis Ricardo.

R389f Formação e profissionalização docente: análise do
Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR –
Câmpus Medianeira / Clóvis Ricardo Remor. – Marília,
2015.

120 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

Bibliografia: f. 109-116.

Orientador: Julio Cesar Torres.

1. Professores - Formação. 2. Ensino fundamental. 3.
Ensino profissional. 4. Universidades e faculdades. I.
Título.

CDD 370.71

CLÓVIS RICARDO REMOR

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DO PROGRAMA
ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA UTFPR – CÂMPUS MEDIANEIRA

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____
Prof. Dr. Julio Cesar Torres (UNESP)

2º Examinador: _____
Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar)

3º Examinador: _____
Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes (UNESP)

Marília, 20 de fevereiro de 2015.

Dedico este trabalho ao Criador de todas as coisas;
àquele que nos move na busca de uma sociedade
mais justa e igualitária.

Agradeço aos que colaboraram para que esta dissertação fosse realizada: meu orientador, minha família, meus professores e meus colegas de trabalho, à equipe da UTFPR e aos cursistas do Profop, turmas 15 e 16.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Nesta pesquisa discutem-se os limites e as possibilidades dos programas especiais de formação pedagógica, tencionados pelas concepções de formação e certificação. A reflexão inicia com a tentativa de identificar algumas características do conteúdo e da forma como o Brasil tem encaminhado suas políticas públicas de formação de professores para atuação na Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional e Tecnológica. Percorre-se um longo período histórico, desde 1827 a 2013, quando são manifestas as primeiras e mais recentes preocupações do Estado com a formação docente. O substrato que sustenta a reflexão situa-se em três dimensões analíticas: por um lado, a dimensão política, que explicita-se na formulação de políticas públicas e seus desdobramentos na elaboração da legislação educacional e, por outro, a dimensão teórica, que se espelha nas discussões de autores renomados e a dimensão prática, cujos fundamentos são buscados na pesquisa de campo a partir da identificação do perfil dos cursistas de turmas 15 e 16 e da organização didático-pedagógica do Programa Especial de Formação Pedagógica – Profop – ofertado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira. A análise do material empírico, coletado por meio da aplicação de questionário, é tencionada entre orientações legais, práticas desenvolvidas nas instituições formadoras e perspectiva de formação humana. Nessa análise, busca-se paridade de resultados pela análise de pesquisas correlatas acerca do perfil de cursistas de programas especiais de formação pedagógica, para, em fim, contextualizar a trajetória sócio-histórica e legal dessa formação, focalizar o debate que se coloca no campo político e educacional e os embates existentes entre a oferta de formação especial pedagógica e a real necessidade de professores habilitados para atuar em sala de aula. Observa-se que, historicamente, a atuação no campo da educação constitui-se em alternativa atraente para profissionais não habilitados ao exercício da docência, segundo a legislação vigente. Mas, se esses profissionais buscam a certificação, por meio da formação aligeirada, para adequar-se às exigências legais para o exercício da docência, por outro ângulo, no campo da política, o conhecimento técnico e tecnológico desses profissionais atende às características da educação brasileira que se volta para as necessidades de mercado. Essa inferência é evidente quando analisa-se a demanda para o exercício da docência na Educação Profissional Técnica e Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, o Profop, UTFPR – Câmpus Medianeira, constitui-se em uma iniciativa relevante das políticas de formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Básica. Docência. Programa Especial de Formação Pedagógica. UTFPR.

ABSTRACT

It is argued in this dissertation the limits and possibilities of special teacher training programs, stressed the concepts of training and certification. The reflection begins with the attempt to identify some characteristics of the content and how Brazil has sent its public policies on teachers to act in Basic Education, Vocational Training middle level and Technological Vocational Education. Scrolls through a long historical period, from 1827 to 2013, when the first and last overt concerns with the state teacher training. The substrate that supports the reflection lies in three analytical dimensions: first, the political dimension, which is explicit in the formulation of public policies and their consequences on the development of education law and, secondly, the theoretical dimension, which is reflected in the discussions of renowned authors and practical dimension, whose foundations are sought in field research by identifying the profile of teacher students of classes 15 and 16 and the didactic and pedagogical organization of the Special Program for Teacher Training – Profop – offered by the University Technology Federal of Parana – UTFPR – Campus Medianeira. The analysis of empirical material collected through questionnaires, is stretched between legal guidelines, practices developed in educational institutions and human development perspective. In this analysis we seek parity results for the analysis of related research on teacher students from special programs teacher training profile, so, in order, the socio-historical context and legal trajectory of this training, focusing the debate that arises in the political field and educational and existing tensions between the supply of special pedagogical training and the real need for qualified teachers to work in the classroom. Partial completion until then can be shown, is that, historically, the performance in the field of education is in an attractive alternative for professionals not qualified to carry out teaching, according to current legislation. But if these professionals seek certification through the superficial training, to fit the legal requirements for the practice of teaching, from another angle, in the political, technical and technological knowledge of these professionals meets the characteristics of brazilian education who turns to the market needs. This inference is evident when we analyze the demand for the teaching profession in the Technical Vocational Education and Technical Vocational Education. In this sense, the Profop, UTFPR – Campus Medianeira, constitutes a relevant initiative of teacher training policies.

Keywords: Teacher Training. Educational Policy. Teaching. Special Program for Teacher Training. UTFPR.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Núcleo contextual.....	75
Figura 2 – Núcleo estrutural	76
Figura 3 – Núcleo integrador e carga horária do curso	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Habilitação obtida pelo cursista da turma 15 e turma 16.	78
Gráfico 2 – Faixa etária dos pesquisados	81
Gráfico 3 – Cor ou raça dos pesquisados	81
Gráfico 4 – Estado civil dos pesquisados	82
Gráfico 5 – Renda mensal familiar dos pesquisados.....	83
Gráfico 6 – Escolarização dos genitores dos pesquisados.....	84
Gráfico 7 – Cidade de origem dos pesquisados e distância à UTFPR	85
Gráfico 8 – Período de conclusão da graduação dos pesquisados.....	87
Gráfico 9 – Primeira graduação dos pesquisados	89
Gráfico 10 – Pós-graduação dos pesquisados.....	90
Gráfico 11 – Cursos de profissionalização dos pesquisados	91
Gráfico 12 – Distribuição das habilitações pretendidas pelos pesquisados	92
Gráfico 13 – Área de atuação dos pesquisados na educação.....	95
Gráfico 14 – Nível de ensino de atuação dos pesquisados	96
Gráfico 15 – Áreas de formação e de atuação dos pesquisados	97
Gráfico 16 – Tempo de atuação na docência dos pesquisados.....	98
Gráfico 17 – Participação dos pesquisados em grupos de pesquisa em IES	99
Gráfico 18 – Opinião dos pesquisados sobre conteúdos curriculares do Profop	100
Gráfico 19 – Motivos para cursar o Profop	102
Gráfico 20 – Motivos para cursar o Profop	103

LISTA DE ABREVIATURAS

APS	Atividades Práticas Supervisionadas
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Conselho Deliberativo
CEB	Câmara da Educação Básica
CEFAMs	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Câmara da Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Cofop	Coordenação do Programa Especial de Formação Pedagógica
CP	Conselho Pleno
DEM-MEC	Departamento de Ensino Médio, Ministério da Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
ISEs	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
Profop	Programa Especial de Formação Pedagógica
Proformação	Programa de Formação de Professores em Exercício
UAB	Programa Universidade Aberta
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: conteúdo e forma.....	17
2.1 O significado da formação e a construção de saberes	17
2.2 A formação docente e o modelo formativo brasileiro	18
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	29
3.1 Formação de professores no Brasil de 1827-1971	29
3.2 Formação de professores no Brasil a partir de 1996	42
3.3 Formação de professores: políticas e programas oficiais	47
3.4 Políticas de formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica.....	62
3.5 Síntese dos dilemas da formação de professores no Brasil	67
4 CONTEXTO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS	70
4.1 UTFPR: instituição acolhedora da pesquisa.....	70
4.1.1 Breve perspectiva histórica da UTFPR	70
4.1.2 Cursos de formação de professores na UTFPR – Câmpus Medianeira.....	72
4.1.3 Caracterização do Profop da UTFPR – Câmpus Medianeira	73
4.2 Apresentação e discussão dos dados coletados	77
4.2.1 Análise da demanda, evasão e certificação	77
4.2.2 Perfil dos cursistas do Profop, turmas 15 e 16	79
4.2.3 Trajetória de escolarização e profissionalização dos cursistas Profop	86
4.2.4 Profissionalização dos cursistas no Profop.....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A	117
APÊNDICE B	118
APÊNDICE C	120

1 INTRODUÇÃO

O ofício de professor desempenhou funções peculiares e distintas no transcorrer da história e, portanto, do desenvolvimento da sociedade, indo do ensino de cunho religioso ao preparo para a guerra e à escola pública laica, gratuita e universal. Com o passar dos tempos percebeu-se a necessidade de se preparar previamente esse profissional. Porém, apenas com o advento do Estado moderno, formulador e executor de políticas educacionais, mundialmente, é que essa formação começou a ganhar importância. No Brasil é no período pré-Constituição de 1988 e, especialmente, a partir da década de 1990, que as discussões acerca da formação docente intensificam-se, tanto que alguns estudiosos a denominam como a “década da formação docente”. Naquela época, explica Romanowski (2004, p. 21), os temas constantes dessas discussões abrangiam “a relação ensino-pesquisa, o estudo da realidade pedagógica, formação prática do professor, complexidade da função docente e preocupações com a formação continuada do professor”. Nessa mesma década, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDBEN/1996.

No teor da referida Lei, os profissionais¹ da educação são tratados com destaque. Um dos imperativos legais é a necessidade da presença de sólida formação básica que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho. Daí porque o artigo 62 da LDBEN/1996 determinou que a formação de docentes, para atuação na Educação Básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, graduação plena, em universidades e Institutos Superiores de Educação – ISEs, admitida a formação mínima ofertada em nível médio na modalidade normal, exclusivamente, para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Adicionalmente, o inciso II, de seu artigo 63, acrescentou que os ISEs manterão programas de formação pedagógica destinados aos portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica. (BRASIL, 2013a)

¹ Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Parágrafo único: A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidade da educação terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. [Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009]. (BRASIL, 2013a)

Visando o cumprimento do dispositivo referido no inciso II do artigo 63, no período subsequente à promulgação da LDBEN/1996, o Conselho Pleno – CP, do Conselho Nacional de Educação – CNE, procurou orientar ações pertinentes por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, que dispôs sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica – doravante, para esta dissertação, Profop. Dentre as regras estabelecidas, o § 1º do art. 1º dessa Resolução define que esses Programas Especiais “destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial”. (BRASIL, 1997a)

Lembramos que tais Programas Especiais de Formação Pedagógica, em sua maioria, começam a ser implantados já em 1998, ainda que o citado artigo 63 da LDBEN/1996 tenha sido regulamentado somente em 6 de dezembro de 1999 por meio do Decreto Federal nº 3.276. (BRASIL, 1999a) Mas, a real necessidade de profissionais habilitados para dar conta das demandas da educação brasileira, em todos os níveis, ainda é sentida, pois:

[...] com a grande expansão das redes de ensino e de cursos nos mais diversos formatos e modalidades, em curto espaço de tempo, e a ampliação consequente da necessidade de profissionais, a formação destes não logrou, ainda, pelos estudos, pesquisas e avaliações realizadas, prover o ensino com profissionais com a qualidade adequada, muitas vezes nem sequer suficiente. (FERREIRA, 2006, p. 158)

Nesse sentido, esta dissertação problematiza a temática da formação de professores sob uma perspectiva de política educacional voltada à melhoria da qualidade da educação brasileira, tendo como objeto de estudo o Programa Especial de Formação Pedagógica e como campo a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR - Câmpus Medianeira, na pretensão de responder à questão: a partir da realidade investigada, o Profop constitui-se em uma política efetiva de formação de docentes da Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional e Tecnológica?

Centramos nossa investigação no objetivo de identificar a organização didático-pedagógica, o perfil, a motivação e o interesse dos cursistas pelo Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR – Câmpus Medianeira, bem como a relevância atribuída por eles, em sua prática docente, aos conteúdos apreendidos no referido Programa.

O caminho de busca para possíveis respostas e para atingir os objetivos propostos é uma investigação constituída e subsidiada por pesquisa bibliográfica, documental, exploratória, aplicação de questionário e análise dos dados coletados por meio de pesquisa de campo, sob uma abordagem qualitativa.

A partir da formação do campo e objeto de estudo, iniciamos a pesquisa documental com a preocupação em consultar a legislação brasileira referente à formação de professores da Educação Básica e documentos disponibilizados pela UTFPR acerca da orientação teórico-metodológica do Programa, além de coleta de dados específicos do Profop por meio da análise do Projeto Pedagógico, Regulamento e Relatórios de Avaliação das turmas 15 e 16.

A pesquisa exploratória, com o propósito de oportunizar a aproximação do pesquisador com o objeto e o campo de estudo, serviu-se da técnica de aplicação de questionário (Apêndice B), elaborado exclusivamente para esta dissertação.

O questionário continha uma série de questões abertas e fechadas direcionadas a atender especificamente os objetivos propostos para a pesquisa. Nas questões abertas, solicitamos aos cursistas para que oferecessem suas próprias respostas. Já nas questões fechadas, os cursistas deveriam escolher apenas uma alternativa de resposta para cada questionamento proposto. Após a elaboração prévia, com o fim de realizar teste-piloto, o questionário foi submetido a 5 (cinco) cursistas do Profop, escolhidos aleatoriamente e que faziam parte da população a ser consultada, com a orientação de que respondessem e que anotassem, no próprio questionário, as observações que achassem pertinentes para possíveis ajustes e melhorias. Nos questionários aplicados como teste-piloto, dois cursistas responderam às questões sem nenhum comentário e três registraram sugestões no corpo do questionário que foram acolhidas pelo pesquisador.

Os questionários foram aplicados às turmas 15 e 16 do Profop da UTFPR – Câmpus Medianeira, que estavam em atividades letivas desde março de 2012 e previsão de encerramento para setembro de 2013, com quarenta e cinco (45) e quarenta e seis (46) cursistas matriculados, respectivamente. A aplicação ocorreu nos dias 17 e 24 de agosto de 2013, em sala de aula, com a aquiescência dos cursistas e dos respectivos docentes, sendo o preenchimento efetuado sem a presença do pesquisador. Distribuímos e recolhemos cinquenta e oito (58) questionários, vinte e nove (29) em cada turma, devidamente preenchidos, correspondendo a aproximadamente 83% dos estudantes naquele período.

Junto a cada questionário, fornecemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), no qual foram coletadas as assinaturas dos cursistas que receberam e responderam seus respectivos questionários. Vale considerar que, nos procedimentos de constituição do objeto e campo do estudo, bem como na formação da amostra e coleta de dados, observamos os princípios éticos de pesquisa com seres humanos, definidos pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde. (BRASIL, 2012)

Nessas considerações, a eticidade esteve presente no respeito à dignidade e autonomia do participante (instituição e/ou cursistas), no reconhecimento à sua vulnerabilidade, na observância de sua vontade sob a forma de manifestação expressa, livre e esclarecida, de contribuir e permanecer ou não no processo de pesquisa. Também no esclarecimento de que não haveria risco algum decorrente da participação, mas que essa participação poderia gerar benefícios futuros pela análise crítica da política nacional de formação de professores, bem como, reflexões que levariam à melhoria da qualidade do Profop ofertado pela UTFPR. Salientamos que o Projeto de Pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista, câmpus de Bauru, por meio da Plataforma Brasil, o qual deu parecer favorável para o prosseguimento dos trabalhos.

Realizada a pesquisa de campo, à luz da fundamentação teórica, iniciamos a análise das respostas dos cursistas – *lócus* do estudo – a fim de computar os dados e as informações coletadas, material empírico constituinte da presente dissertação, que está organizada em cinco seções, contadas a partir da introdução – primeira seção – que apresenta o tema, os objetivos, a justificativa e a metodologia utilizada.

Nas duas seções seguintes apresentamos um resgate histórico com base em autores que discutem conteúdo-forma e aspectos da formação docente, bem como políticas e programas de formação de professores no Brasil. Especificamente, na segunda seção – *Formação de Professores: conteúdo e forma* –, empreendemos uma reflexão sobre o que significa formação de professores ou formação docente no Brasil, na tentativa de identificarmos a base teórico-estrutural do(s) modelo(s) de formação adotado(s).

Na terceira seção – *Formação de Professores no Brasil* –, resgatamos parte da história da formação docente, políticas e programas de formação de professores para atuação na Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional e Tecnológica, a partir do período que se inicia em 1827 e se finda em 2013, espaço de tempo relevante à análise da estruturação das políticas públicas de educação.

A quarta e a quinta seções dedicamos para a apresentação dos resultados da pesquisa de campo e as considerações finais da presente dissertação. A quarta seção – *Contexto da Pesquisa e Análise dos Resultados* – apresenta a instituição acolhedora da pesquisa de campo, breve história de sua vocação na formação de professores, caracterização do Profop e, finalmente, resultados e análise do material coletado no *lócus* do estudo.

Na quinta seção – *Considerações Finais* – registramos breves considerações sobre o estudo e possíveis contribuições, pois acreditamos que essa dissertação possa gerar outros questionamentos, visto que as respostas abstraídas da voz daqueles que frequentam o Profop,

UTFPR – Câmpus Medianeira, sobretudo, representam parte da realidade vivenciada por aqueles que buscam formação docente no país, principalmente, por meio da participação em cursos especiais de formação pedagógica. Encerramos com a listagem das referências e dos apêndices, documentos complementares desta dissertação.

Compreendemos que, realizados o tratamento e a análise das informações coletadas, à luz do referencial tomado como fundamento teórico, os apontamentos anotados em nossa dissertação sirvam de subsídios aos profissionais da educação, gestores, diretores, membros do Conselho de Ensino e responsáveis pela implementação de políticas de educação em nível local, a fim de que se visualizem novos caminhos e estratégias para a formação do docente brasileiro, atuante na Educação Básica, Ensino Profissional Técnico de Nível Médio e Educação Profissional e Tecnológica, doravante identificada por EPT.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: conteúdo e forma

Nesta segunda seção, registramos fundamentos teóricos tidos como essenciais a fim de empreendermos algumas reflexões sobre a formação de professores no Brasil. Partimos do pressuposto de que o professor é sujeito de sua formação e, como tal, busca seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Inicialmente, pautamos aspectos da fundamentação teórica que subsidiem a discussão acerca do que significa formação, formação de professores ou formação docente. Na sequência, procuramos identificar e compreender qual(is) modelo(s) de formação é(são) adotado(s) na formação de professores brasileiros.

2.1 O significado da formação e a construção de saberes

Nossa busca pelo significado do verbete “formação” inicia-se com García (1999), na afirmativa de que tal verbete é utilizado com muita frequência não apenas no contexto escolar, mas também em outros contextos como, por exemplo, empresarial com o significado de formação na empresa, no social, na compreensão de formação para uso dos tempos livres, e no político, no entendimento de formação para a tomada de decisão. Em função dessas várias acepções, a formação se apresenta como um fenômeno bastante complexo e, talvez por isso mesmo, há poucas conceituações, existindo “ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise”. (GARCÍA, 1999, p. 21) Esclarece o autor que, como realidade conceitual, a formação não se identifica e, muito menos, dilui-se dentro de outros conceitos como educação, ensino e treinamento.

Nessa compreensão, para ocorrer entendimento do significado de formação, é preciso pensar em suas dimensões, imbricadas uma na outra, especialmente, a do desenvolvimento pessoal e a do desenvolvimento profissional. Assim, ante outras concepções eminentemente técnicas, a dimensão pessoal tem a ver com o desenvolvimento humano global, e implica vontade e capacidade de formação porque o próprio sujeito é responsável pela ativação e desenvolvimento de seus processos formativos. Nesse entendimento, ainda consideramos relevante salientarmos que a formação não é autônoma, mas é uma conquista alcançada ao longo do processo com múltiplas ajudas, sendo por meio de “interformação”² que os sujeitos

² Interformação define-se como “ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimento [...] e que existe como apoio privilegiado no trabalho da equipe pedagógica”. (GARCÍA, 1999, p. 20)

podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional”. (GARCÍA, 1999, p. 22)

Seguindo essa mesma linha teórica, Gatti (2009, p. 95) entende que a formação humana desenvolve-se ao longo de um processo chamado de maturação. Afirmar a autora que: “[...] não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um *chip* de sabedoria no homem. Esta [a formação, grifo nosso] tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação”.

Nóvoa (2004) aponta ser a formação uma conquista que pertence ao próprio sujeito e, em função dessa concepção, a formação se insere em processo de ser – a vida e as experiências vivenciadas no tempo passado – e no processo cíclico de ir à frente – sucessivos projetos e sucessivas ideias de futuro. É, pois, a compreensão de sujeito agente de sua formação na dimensão humana, pessoal e profissional.

No sentido de formação como conquista pessoal, o supracitado autor coloca que ninguém forma ninguém, pois acredita que cada sujeito forma-se a si mesmo, afirmando que “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na produção e não no consumo do saber”. (NÓVOA, 2004, p. 129) Entende-se, pois, que a formação é um processo de transformação individual e ocorre na tripla dimensão do saber, constituída pelo conhecimento, pelo saber fazer relacionada à capacidade do indivíduo e pelo saber ser que implica atitudes.

A partir dessas considerações, buscamos na literatura o significado de formação de professores ou docentes, bem como o modelo formativo adotado no Brasil.

2.2 A formação docente e o modelo formativo brasileiro

A formação docente, na defesa de Diéguez (1980 apud GARCÍA, 1999, p. 22), deve ser entendida como se fosse “ensino profissionalizante para o ensino”, cujo principal objetivo é o de contribuir para a profissionalização do professor. Porém, tal estudo profissionalizante é um incentivador à proletarização do trabalho docente, uma grande preocupação com o mercado de trabalho, que deixa o compromisso ético-político à margem. Essa ideia é completada por Ferreira (2006, p. 57) ao afirmar que as políticas educativas, no âmbito mundial, “estão cada vez mais atreladas às razões econômicas e financeiras, relegando o essencial – a formação humana do ser humano – para a última ordem de prioridades”.

Na concepção de formação em uma continuidade temporal, Pacheco (1995) menciona quatro componentes formativos da profissão de professor, quais sejam:

- a) formação pessoal: constitui uma espécie de autodesenvolvimento, que está presente na formação, revelando que cada professor tem seu estilo de aprender e de ensinar, baseado em suas crenças, atitudes pessoais e expectativas, e que jamais pode ser uniformizado e sequer padronizado. Portanto, é formação subjetiva que intimamente se relaciona com a individualidade do professor;
- b) formação científica específica: abrange a formação científica, tecnológica, técnica e artística da especialidade de ensino. Menciona Pacheco (1995) que os conteúdos científicos preparam o professor para o ensino, mas a transferibilidade do conhecimento, ou seja, a transposição didática é um dos aspectos a ser observado na formação, isto porque a simples reprodução de conteúdos dos programas formativos jamais poderá ser reconhecida como formação de professores. É na transposição didática que o professor torna o conhecimento compreensível para o educando, afirma Chevallard (1998);
- c) formação pedagógico-didática: normalmente chamada pedagogia prática, que constitui a formação pedagógica no contexto das instituições formativas, especialmente, as de ensino superior;
- d) prático-pedagógica: formação devidas às experiências práticas, estágios e práticas de ensino ligadas à profissão dos professores.

Com afinidades em diferentes bases teórico-metodológicas, as reflexões acerca da formação inicial e continuada dos professores têm ocupado lugar de destaque na literatura. A formação inicial, como etapa formal de preparo de novos profissionais, deveria propiciar a aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos, visto que essa etapa é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor.

Pacheco (1995), em suas reflexões sobre formação docente, define-a como *continuum*, isto é, processo de desenvolvimento que acontece por toda a vida, não se restringindo à formação acadêmica, ou seja, àquela formação inicial recebida. Para o autor, esse *continuum* é, sobretudo, o que conceitua como formação continuada, que entende ser um processo destinado para aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor em suas variadas vertentes e dimensões. Para esse autor, a natureza dessa formação reúne duas noções principais: mudança para novos saberes ligados à prática profissional do professor e atividades conducentes à nova compreensão do contexto educativo e do seu fazer didático.

Concebe o supracitado autor que concorrem para a ocorrência da formação continuada três critérios motivadores: (a) critério pessoal movido pela necessidade de desenvolvimento e autoconhecimento; (b) critério profissional, pelas necessidades profissionais, individual e/ou

de grupo; (c) critério organizacional impulsionado por necessidades contextuais da escola, incorridas por mudanças de ordens social, econômica e tecnológica, principalmente.

Ao considerar que a formação de professores tem múltiplas dimensões, Imbernón (2009, p. 49) propõe que a formação continuada deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”.

Com base na literatura, é possível abstrairmos que a formação de professores é uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação, que pressupõe intrínseca relação entre teoria e prática, sendo, porquanto, uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada.

Na busca de fundamentos teóricos para subsidiar a presente dissertação, investigamos o conteúdo e a forma da formação de professores com base nas reflexões de autores como Pérez Gómez (1997; 1998), Contreras (2002), Imbernón (2009; 2010), Diniz-Pereira (2010; 2011ab), Gatti (2010), Flores (2010), Saviani (2008; 2009; 2011) e outros.

De forma recorrente, a literatura coloca que, historicamente, a formação de professores vem sendo configurada por modelos que emergiram no século XIX, notadamente, quando houve a instalação dos sistemas nacionais de ensino a fim de resolver o problema da instrução popular. Em função dessa instalação, cada país buscou uma resposta institucional para a formação de seus professores, basicamente, firmada em dois aspectos constitutivos do ato docente: conteúdo e forma. Esses aspectos originaram maneiras distintas de encaminhamento das políticas de educação e, por conseguinte, da própria formação de professores.

As discussões a esse respeito trilharam por dois caminhos distintos que, na compreensão de Imbernón (2009; 2010), identificam-se por abordagem de aspectos negativos e positivos da formação de professores. Dentre os aspectos negativos, comenta o autor que, historicamente, a formação de professores se direcionou pelo caminho da “racionalidade técnica” ou “epistemologia positiva da prática” – denominação empregada pelo pesquisador norte-americano Donald Schön. Esse caminho é responsável por introduzir uma visão determinista e uniforme à atividade docente. Nesse modelo, que ainda perdura no século XXI, o treinamento constitui o principal procedimento metodológico de formação docente.

Em relação aos aspectos positivos, Imbernón (2009; 2010) destaca: (a) no meio universitário, a preocupação com estudos sobre formação de professores; (b) maior consciência dos professores que apresentam maior grau de comprometimento; (c) desenvolvimento de modelos alternativos para a formação docente; (d) aumento da produção

e disponibilização de textos com análises teóricas, experiências, relatos, realização de encontros, jornadas, congressos e outros eventos similares.

Em relação à formação inicial, Saviani (2011) explica que há duas maneiras de formar professores, constitutivas de dois modelos que se contrapõem entre si. Em uma ponta, situa-se o modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico de conteúdos da correspondente área de formação, que habilita o professor a lecionar na Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Ensino Superior, na Educação Profissional e Tecnológica. Nas concepções desse modelo, em função do domínio dos conteúdos do conhecimento pressupostamente já estarem organizado e sistematizado, a formação didático-pedagógica é adquirida na prática docente ou mediante mecanismos de formação, tipo “treinamento em serviço”. Nesse modelo, às instituições formadoras competem apenas preocuparem-se com a organização/sistematização do conhecimento. Afirmar Saviani (2011, p. 9): “[...] eis aí o que estou chamando de ‘modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores’”.

Nas concepções do segundo modelo, contraposto ao primeiro, a formação de professores somente se completa com preparo didático-pedagógico. Nele, além da cultura geral e da formação específica na área correspondente do conhecimento, as instituições formadoras deverão assegurar, por meio de sua organização curricular, a preparação didático-pedagógica dos professores. Afirmar Saviani (2011, p. 9): “[...] eis o que denomino de ‘modelo pedagógico-didático de formação de professores’”.

Explica Saviani (2011) que a história mundial da formação de professores registra que o modelo de conteúdos culturais-cognitivos predomina nas instituições formadoras de professores para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Já o modelo pedagógico-didático tende a prevalecer em escolas normais, cuja principal finalidade é a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, há forte preocupação mundial em elevar ao nível superior a formação de professores para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas, tal tendência, “corre o risco de frustrar a expectativa de uma adequada formação didático-pedagógica, prevalecendo a força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”. (SAVIANI, 2011, p. 9)

Em vários países, constata-se a necessidade da formação pedagógica, segundo concepções do modelo pedagógico-didático, também aos professores para atuação nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental e em todas as séries do Ensino Médio e Educação Profissional. Tal necessidade é apontada, por exemplo, em uma enquête datada de 1992, realizada na Itália, que chegou à seguinte conclusão:

Os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada. (SAVIANI, 2011, p. 9)

Não obstante, a defesa da aplicação desse modelo pedagógico-didático na formação e profissionalização de professores é tema não tão recente, pois é discutido desde o início do século XX, o que lhe possibilitou a construção de amplo campo teórico-metodológico.

Ao discutir a temática da formação de professores, Diniz-Pereira (2011a, p. 211) comenta que em 1904, “John Dewey foi categórico ao afirmar que a formação profissional adequada dos professores não é exclusivamente teórica, mas envolve determinada quantidade de trabalho prático”. Tal afirmativa mostra que John Dewey estava convencido de que “a formação teórica, meramente teórica, incompreensível, remota [é] relativamente inútil para o professor”, e argumenta que “há algo de errado no lado ‘acadêmico’ da formação profissional, se, por meio dele, o estudante não obtiver, constantemente, lições práticas da mais excelente qualidade”. (DINIZ-PEREIRA, 2011a, p. 211)

Em 1916, convencido da natureza teórico-prática necessária à formação docente, John Dewey defendeu a “formação de hábitos laborais [que] possuem uma aprovação empírica, em vez de uma aprovação científica”. (DEWEY, 1997 apud DINIZ-PEREIRA, 2011a, p. 212) Mas, ressaltou que “acreditar que toda formação genuína acontece por meio da experiência não significa que todas as experiências são genuinamente ou igualmente formativas. A experiência e a formação não necessariamente se equivalem. Algumas experiências são deformativas”. (DEWEY, 1997 apud DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 90)

Lembramos que a defesa do aprendizado formado a partir de situações reais, com a intenção de estreitamento da relação teoria-prática, em que o conhecimento passa a ser construído de consensos pelo compartilhamento de experiências, ou seja, aprender a partir da prática, cognominou o trabalho de John Dewey como sinônimo de pensamento reflexivo aplicável no contexto formativo.

As considerações de John Dewey não são de todo observadas nos debates sobre a formação de professores, especialmente até a década de 1980, enquanto houve predomínio do modelo de formação de professores comumente denominado de “racionalidade técnica” ou “epistemologia positiva da prática”.

Explica Diniz-Pereira (2011b, p. 44) que Donald Schön responsabilizou o modelo de racionalidade técnica, junto a outros fatores interferentes, pela crise da formação de novos profissionais, e “advogou, então, pela construção de uma ‘epistemologia alternativa da prática’” para a valorização da prática profissional docente como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática, bem como, o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato. O modelo idealizado por Donald Schön ficou conhecido como “racionalidade prática”.

Na concepção do modelo de racionalidade técnica, “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 1983 apud DINIZ-PEREIRA, 2011b, p. 44-5), sendo o professor concebido como um “técnico”, um especialista que põe em prática regras científicas e/ou pedagógicas apreendida durante sua formação. A preparação desse profissional necessita de conteúdos científicos e/ou pedagógicos que lhes servem de apoio no desenvolvimento de sua prática; pois são tais conhecimentos e habilidades científicas e/ou pedagógicas que circunscrevem à prática docente.

Na explanação de Pérez Gómez (1998) tem-se que, pelas concepções do modelo da racionalidade técnica, a atividade profissional do professor envolve problemas de caráter instrumental que requerem aplicação de teorias para resolvê-los e, por isso mesmo, a formação profissional constitui-se em um processo de preparação que permite compreender o funcionamento de regras e técnicas da realidade da sala de aula e desenvolver competências profissionais exigidas pela aplicação eficaz. Quem deverá ser preparado para dominar e aplicar regras do conhecimento científico-pedagógico às situações idealizadas para o contexto de sala de aula é o professor, ou seja, àquele que recebe uma formação profissional na qual a reflexão e os aspectos que se inserem na prática docente não fazem parte dessa formação.

A base teórico-estrutural do modelo de racionalidade técnica é identificada em pelo menos três modelos de formação de professores aplicados em diversos países, são eles: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o de transmissão e o acadêmico tradicional. Diniz-Pereira (2011b) explica esses modelos da seguinte maneira: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais tem por objetivo treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis; nos pressupostos do modelo de transmissão, o conteúdo científico-pedagógico é transmitido aos professores em processo de formação, sendo que as habilidades da prática de ensino são ignoradas; já o modelo acadêmico tradicional pressupõe que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino, sendo que seus aspectos práticos podem ser aprendidos em serviço.

O modelo de “racionalidade prática”, tal como denominado por Pérez-Gómez (1997; 1998), foi difundido no mundo inteiro, especialmente, nos trabalhos de Donald Schön e Kenneth Zeichner – EUA, António Nóvoa – Portugal, Maurice Tardif – Canadá, Philippe Perrenoud – França, dentre outros. Nas concepções desse modelo, a prática docente é o ponto de partida a partir do qual o professor analisa e interpreta suas atividades e elabora novas teorias, sendo um processo formativo. “Enquanto processo de desenho e intervenção sobre a realidade, a prática é uma atividade criativa, que não pode considerar-se exclusivamente uma atividade técnica de aplicação de produções externas”. (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 112)

Na concepção de racionalidade prática, Contreras (2002, p. 109) menciona que a prática é vista como “[...] um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas”.

Em sua análise, Duarte (2003) afirma que a “epistemologia alternativa da prática” desvaloriza o conhecimento teórico-científico-acadêmico, exatamente, por privilegiar o conhecimento originado na experiência, isto é, privilegiar o conhecimento tácito, cotidiano, e esquecer-se de que esse deve caminhar junto com o conhecimento explícito, pois ambos estão intimamente interligados, indissociáveis.

Flores (2010) comenta alguns estudos conduzidos na década de 1990, nos Estados Unidos da América, Espanha, Portugal, Austrália e Canadá, principalmente, com a pretensão de refletir sobre o ensino e averiguar modelos de formação que buscam ensinar o professor a investigar e a refletir sobre sua prática docente. Os resultados dessas investigações indicam que, na visão dos professores, as teorias aprendidas na formação inicial [acadêmica] não se aplicam ao contexto da sala de aula, *lócus* da prática docente.

Quanto ao período destinado à formação inicial, o discurso dos investigados nos estudos discutidos por Flores (2010), volta-se à necessidade de abordagem mais prática e contato gradual com a escola, reforçando a importância do estágio prático na docência. Porém, nesse discurso destaca-se uma perspectiva “puramente procedimental”, visto que os pesquisadores identificam um conjunto de estratégias, apontado pelos professores, como úteis para posterior uso na prática docente realizada em sala de aula.

A concepção manifesta dos professores de que a teoria não se aplica na prática é apontada na literatura como resultado de uma formação acadêmica com tendência à simplificação do debate sobre a relação teoria-prática, identificando-se “prática” com o que acontece na escola e “teoria” com o que é feito na universidade. Nesse sentido, Flores (2010) comenta vários estudos que indicam que, na formação inicial de professores, muitas práticas

contradizem princípios e pressupostos da integração entre teoria-prática e da articulação entre os diferentes contextos de formação. Essa contradição acontece, em especial, pela ausência de uma abordagem interdisciplinar do currículo do curso de formação da instituição formadora e pelo “divórcio” que há entre universidade e escola quanto à filosofia de formação dos docentes. Como forma de superação dessa lógica, a autora aponta que:

[...] além de ser fundamental explicitar a filosofia e o modelo subjacente a determinado projeto de formação, a reflexão e investigação devem assumir-se como elementos estruturantes de um programa de formação inicial de professores. Como sustenta, mais uma vez, Loughran (2009, p. 34), os alunos futuros professores devem assumir-se como professores, alunos e investigadores, pois, como recorda o autor, “na formação de professores há uma tendência para se centrar a atenção na aquisição de destrezas de ensino e para se ofuscar a importância dos alunos futuros professores enquanto alunos e investigadores”. (FLORES, 2010, p. 184)

Em síntese, os estudos revistos por Flores (2010) reproduzem a mesma defesa de Imbernón (2009; 2010) de que a racionalidade técnica, na sua diversidade de modelos, ainda está presente na formação inicial do professor. Porém, a exposição da autora vai além, e enfatiza que as concepções da “racionalidade prática” estão presentes e permeiam não apenas o cotidiano escolar daqueles países investigados, como, também, são partes integrantes de suas propostas de formação de professores.

Em relação às modalidades da formação continuada do docente ou formação permanente, Imbernón (2010) identifica distintos modelos. Assim:

- a) Formação orientada individualmente: caracteriza-se por um processo informal perspectivado pelo próprio professor, que planifica e realiza as atividades de formação para atender suas necessidades. Esse modelo é constituído pressupondo que o professor aprende por iniciativa própria, por si próprio, por meio de leituras, das interações cotidianas com colegas, da análise reflexiva sobre sua prática docente. Por ser um processo informal, isto é, sem a presença de um programa formal, é possível planificar a formação continuada dos professores com atividades capazes de promover a aprendizagem individualizada.
- b) Observação/avaliação: firma-se no pressuposto de que a tríade composta pela observação/análise/reflexão é um instrumento fundamental para o desenvolvimento profissional do professor. Para o sucesso desse modelo, é fundamental que o professor conceba que pode aprender a partir da observação/avaliação. Também é um modelo informal, sendo possível planificar a formação continuada dos professores com atividades capazes de promover aprendizagens no âmbito

individual e coletivo. Procedimentos metodológicos formativos de grande valia nesse modelo são: momentos coletivos para realização de *feedback* sobre o trabalho escolar que abrem diferentes perspectivas de como cada professor pode atuar com sua turma e seus alunos; momentos individualizados para análise e reflexão sobre a atuação do professor; observações sobre procedimentos metodológicos aplicados em sala pelo professor; análise de resultados da aprendizagem de seus alunos; dentre outros.

- c) Desenvolvimento e melhoria: em geral, ocorre quando os professores estão envolvidos com tarefas curriculares, na elaboração de programas ou, em geral, em projetos didático-pedagógicos que visem resolver questões problemáticas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, e outras que visem aperfeiçoamento do próprio sistema educativo. Mas, para que as tarefas alcancem com sucesso seus objetivos, é necessário haver aquisição de conhecimentos e estratégias específicas. Os professores podem adquiri-los por meio de leituras, discussão, observação e análise. Esse modelo é construído com base na premissa de que a aprendizagem dos professores é mais eficaz quando têm a necessidade de conhecer algo concreto ou de resolver determinada situação-problema.
- d) Treinamento institucional: modelo de formação que propõe atingir objetivos e alcançar resultados predeterminados pela participação dos professores em cursos, seminários, oficinas e outros. No planejamento desse modelo de formação, além de objetivos/resultados previamente especificados, espera-se que os participantes modifiquem suas posturas profissionais e que essa mudança se reflita em sua prática docente. O fundamento desse modelo pressupõe que há uma série de comportamentos e técnicas que devem ser reproduzidos pelo professor na sua prática cotidiana. Outro pressuposto que apoia esse modelo é a crença na capacidade de mudança na forma de atuação dos professores e, por isto mesmo, torna-se necessário aprender e reproduzir novos procedimentos nas suas práticas docentes. Em síntese, a aplicação desse modelo tem a pretensão que o professor promova, efetivamente, determinadas alterações na sua prática docente e, por isso, é importante que as interiorize previamente, sendo orientado por um agente formador como palestrante, monitor, por exemplo.
- e) Investigação ou pesquisa: esse modelo instiga o professor na identificação da área de interesse, recolha informação e, mediante a análise dos dados obtidos, promova mudanças necessárias no ensino. Há distintas maneiras para aplicação desse

modelo, como, por exemplo, constituir-se de uma atividade individual, realizada em pequenos ou grandes grupos, ou pode ser formal ou informal, e, ainda pode ocorrer na sala de aula, na escola, ou em centros de formação profissional. A perspectiva fundamental desse modelo é a capacidade dos professores em colocarem questões válidas sobre a própria prática educativa, definirem objetivos para responderem essas questões, e realizarem pesquisas/investigações necessárias.

Quanto à tipologia adotada na formação continuada de professores, Imbernón (2010, p. 77) alerta que, seguramente, não há um modelo de formação “puro”, mas advoga que, na formação de professores, incentive-se a adoção do modelo de desenvolvimento/aperfeiçoamento indagativo em contexto de autonomia, capaz de facilitar o “intercâmbio de ideias e processos entre os professores, com pico de consenso entre seus membros, facilitando a formação do grupo e não só para o desenvolvimento da formação individual”.

É oportuno registrar que, nessa seção, nossas reflexões acerca de conteúdo e forma da formação de professores, necessariamente, não se atêm a organização estrutural dos cursos de formação inicial ou continuada de professores da Educação Básica, temática essa abordada com mais propriedade na próxima seção. Porém, registramos que, tradicionalmente, os cursos de formação inicial de professores da Educação Básica, as licenciaturas, são estruturados a partir da separação/fragmentação curricular entre disciplinas tidas como específica de conteúdo, ditas científicas, e, por disciplinas ditas pedagógicas. Nessa organização estrutural é nítida a separação/fragmentação entre conteúdo, ou seja, o conhecimento a ser ensinado, e a forma, isto é, as possíveis maneiras como tais conteúdos podem ser mediados/ensinados. Essa organização estrutural parece não considerar que há conteúdo científico nas disciplinas ditas científicas da mesma maneira que há conteúdo científico nas ditas pedagógicas. É o que Saviani (2011) denomina de dicotomia entre as concepções que norteiam os dois modelos de formação de professores adotados pelo Brasil, referendados pelo CNE, em 2002, ao editar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Em relação à estruturação dos cursos de formação, licenciaturas, lembramos o entendimento de García (1999, p. 88) de que o conhecimento da disciplina curricular que o professor deverá ter “é diferente na medida em que é um conhecimento para ser ensinado, o que obriga a que se organizem não apenas em função da própria estrutura disciplinar, mas pensado nos alunos a que se dirigem”. Silva e Schnetzler (2006, p. 57) afirmam que a forma como ocorre a mediação pedagógica do professor de uma disciplina identificada como de conteúdo em cursos de licenciatura é tomada como referência para a futura docência do licenciando. Para os autores, perceber a prática docente do professor formador como exemplo

a ser seguido mostra a grande influência que os “professores universitários de disciplinas científicas específicas podem ter na formação docente inicial”.

Nessas considerações, nossas reflexões levam a pressupor que essa forma estrutural dos cursos de licenciatura, na qual um grupo de disciplina preocupa-se com a formação do conhecimento específico e outro com o conhecimento pedagógico, sem que haja articulação entre as áreas de conhecimentos, também possa ser observada na estruturação/organização do Profop UTFPR – Câmpus Medianeira, objeto de estudo desta dissertação.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A partir do que foi até então discutido na seção anterior, retomamos o conceito de formação acadêmica ou formação inicial que, na acepção da própria expressão, parece indicar início da carreira profissional do professor. Essa retomada afigura-se como um aporte ao pensamento a fim de introduzirmos a questão que motiva nossa busca de fundamentos teóricos. Trata-se da tentativa de identificação e aproximação dos diversos modelos formativos nas propostas de formação de professores ancoradas nas políticas públicas instituídas no Brasil. Iniciamos com breve abordagem histórica das iniciativas brasileiras no que tange à formação de professores, a começar pela criação do Curso Normal, no século XIX, e Cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, no século XX, e aprofundamos o debate, principalmente nas políticas educacionais criadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996.

3.1 Formação de professores no Brasil de 1827-1971

Em relação à história mundial da formação de professores, explica Saviani (2009) que sua institucionalização veio motivada pela Revolução Francesa que, por sua vez, incentivou a criação de Escolas Normais para o preparo de professores a fim de dar conta da crescente demanda pela instrução popular surgida naquela época. Em função dessa emergente necessidade, a França foi pioneira na criação das Escolas Normais, seguida pela Itália, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, que ao longo do século XIX, fundaram suas instituições formativas. Mas, afirma o autor:

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso haviam escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício. (SAVIANI, 2009, p. 148)

No Brasil, o debate acerca da formação de professores emergiu após a independência do país do jugo português, juntamente com a pretensão de ser organizada a instrução popular. Mas, lembra Brzezinski (2008a) que, desde 1835, basicamente, a formação para o magistério

se efetivava no interior da Escola Normal. Contudo, essa formação sempre esteve em segundo plano nas políticas públicas da educação brasileira.

Seguindo os ensinamentos de Saviani (2009) é possível reunir a formação de professores no Brasil em dois períodos históricos característicos. Assim, o primeiro período, denominado de ensaios intermitentes de formação, inicia-se com a legislação que orientou a organização das Escolas de Primeiras Letras, entre 1827 e 1890, quando prevalecia o modelo de Escolas Normais. Nesse período, a Lei mencionava que o professor deveria se instruir no método de ensino mútuo, às suas próprias custas, eximindo o Estado da responsabilidade da formação docente. A relevância desse fato legislativo, expõe Saviani (2009, p. 144), é que pela primeira vez na história brasileira é exigido o preparo didático do professor, “embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica”.

No segundo período, iniciado na década de 1890, ocorre o estabelecimento e a expansão das Escolas Normais por todo o país, tendo como base referencial a reforma promovida na Escola Normal paulista. Para Saviani (2009, p. 145), essa reforma propôs o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e a ênfase nos exercícios práticos de ensino, “cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexo à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma”.

Na década de 1930, especialmente entre 1932 e 1939, ocorre a organização dos Institutos de Educação, concebidos como espaços de cultivo da educação para integrar ensino e pesquisa, ofertar cursos de especialização aos professores primários³ e habilitação aos administradores escolares.

O Instituto de Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro), criado em 1932, e o Instituto de São Paulo, criado em 1933, ambos inspirados no ideário escolanovista – típica representante da pedagogia liberal –, foram pensados e organizados para incorporar as exigências da Pedagogia que buscava se firmar como conhecimento de caráter científico. Assim, na época,

[...] caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais, caracterizadas por ‘um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo. (TANURI, 2000 apud SAVIANI, 2009, p. 146)

³ Com base na estruturação do sistema nacional de ensino, definida na LDBEN (1996), em 1930, o ensino primário correspondia às séries iniciais do Ensino Fundamental, o ensino ginasial às quatro últimas séries do Ensino Fundamental e o ensino secundário ao Ensino Médio.

Quanto à formação de professores, a reforma de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e a reforma de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933, são tidas como marcos históricos do período da década de 1930. Mas, lembra Garcia (2000) que até essa década inexistia a formação de professores em nível superior, sendo que a organização e a implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, e a consolidação dos modelos de Escolas Normais, ocorreram entre 1939 e 1971. Foi, então, no final da década de 1930 que o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, deu organização à Faculdade Nacional de Filosofia⁴ com prerrogativas legais que possibilitaram a criação do curso de Pedagogia, caracterizado como bacharelado, com duração de três anos, e com a finalidade de “preparar candidatos ao magistério do Ensino Secundário e Normal”. (BRASIL, 1939)

Mas, pelas regras definidas no Decreto-Lei de 1939, ao diplomado com bacharelado em Pedagogia era facultada a diplomação como licenciado nessa área desde que frequentasse o curso de Didática com duração de um ano, o que possibilitava ao pedagogo “preencher qualquer cargo ou função de magistério normal das disciplinas de Pedagogia em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares ou o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da Pedagogia ou preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação”. (BRASIL, 1939)

Não obstante, o Decreto-Lei de 1939 facultava a qualquer diplomado pela Faculdade Nacional de Filosofia, com titulação de bacharel em um dos cursos ordinários que ofertava⁵, obter a titulação de licenciado desde que concluísse regularmente o curso de Didática, sendo, então, considerado preparado para o magistério do Ensino Secundário e Ensino Normal.

A possibilidade de o bacharel obter titulação em nível de licenciatura reflete o que Saviani (2009) e Gatti, Barreto e André (2011) mencionam como modelo de formação “3 + 1”, ou seja, três anos para estudos das disciplinas específicas do curso e um ano para a formação didática. Ao longo do tempo, observa-se que esse modelo de formação “3 + 1” generalizou-se no nível superior, especialmente no curso de Pedagogia que, em decorrência, “perdeu sua referência de origem [os Institutos de Educação, grifo nosso], cujo suporte era as

⁴ Denominação dada pelo supracitado Decreto-Lei de 1939 à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, criada pela Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, que organiza a Universidade do Brasil, com sede no Distrito Federal, definida como uma comunidade de professores e alunos, consagrados ao estudo. (BRASIL, 1937)

⁵ Além do curso de Pedagogia – com três anos de duração, e do curso de Didática – com um ano de duração, na organização da Faculdade Nacional de Filosofia, o Decreto-Lei de 1939 também estrutura os cursos de bacharelado em Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, todos com três anos de duração.

escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos”. (SAVIANI, 2009, p. 146)

Com referência à profissionalização docente, ressaltamos que a formação “3 + 1” em Pedagogia não garantia ao licenciado exclusividade do ensino das disciplinas pedagógicas ofertadas no Curso Normal devido à legislação de 1946 que facultava ao professor concluinte de “cursos de especialização de ensino normal” – ofertado pelos Institutos de Educação – exercer o magistério no curso Normal⁶. (BRASIL, 1946) Percebemos, ainda, que essa mesma legislação não priorizava a formação em Pedagogia ao definir que “deverão os professores do ensino normal receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior”. (BRASIL, 1946)⁷

Na história da estruturação/organização do sistema nacional de educação verificamos que, em 1942, ocorre a promulgação de Leis Orgânicas como a do Ensino Industrial e a do Secundário e, em 1943, a do Ensino Comercial. Mas, dada a efervescência dos debates sobre a problemática educacional do país e os embates entre tendências pedagógicas tradicional e liberal, é de estranhar-se que até 1946 o Ensino Normal não se fundava em diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal, pois, tal como o Ensino Primário, era da alçada dos Estados, o que, para Romanelli (2002) e Brzezinski (2008a), particularizava a formação de professores, restrita aos limites geográficos dos Estados e Municípios. Não obstante, a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 – da Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 – são fixadas normas para serem observadas na implantação desses níveis de ensino em todo o país.

A regra do art. 1º do Decreto-Lei nº 8.530/1946 estabelecia que o Ensino Normal, como ramo de Ensino de Segundo Grau tinha por finalidade “promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância”. (BRASIL, 1946)

Esse Decreto-Lei de 1946 institui as Escolas Normais Regionais para formação de regentes do Ensino Primário, com quatro anos de duração, as Escolas Normais para formação do professor primário, com três anos de duração, e Institutos de Educação com oferta de cursos de especialização para professores primários. (BRASIL, 1946)

⁶ TÍTULO II – Da estrutura do ensino normal. CAPÍTULO III – DOS TIPOS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NORMAL. Artigo 10 do Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.

⁷ TÍTULO IV – Da administração e organização do ensino normal. CAPÍTULO V – DOS PROFESSORES DO ENSINO NORMAL. Artigo 49 do Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.

Em análise sobre a organização curricular do Ensino Normal, Saviani (2009) explica que, pela similaridade com o curso Ginásial, as Escolas que ofertavam esse nível de ensino orientavam-se pelo currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, estilo esse já criticado na organização do currículo das primeiras Escolas Normais. O currículo do curso Normal Colegial contemplava os fundamentos da educação que foram introduzidos pelas reformas da década de 1930, as quais culminaram com a criação do curso de Pedagogia, especialmente motivado pela necessidade de formação de professores para a docência nos cursos Secundário e Normal, regulamentados pela legislação de 1946.

Nas décadas de 1940 e 1950 não ocorreu alteração na estrutura curricular dos cursos ofertados pela Faculdade Nacional de Filosofia – Filosofia, Matemática, Física, Pedagogia, Didática, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. Em especial sobre o curso de Pedagogia, comenta Romanelli (2002) que continua a formação de bacharéis especialistas em educação por meio de uma política cuja pretensão era a de restringir a Pedagogia aos fundamentos técnicos e, com isso, afastar o debate filosófico da formação de professores para conter e controlar o campo educacional.

Entretanto, nesse período – entre 1940-1950 – houve acentuada expansão do Ensino Normal como ramo do Ensino de Segundo Grau, com o funcionamento das Escolas Normais tanto na forma isolada como abrigada nos Institutos de Educação, dedicado à formação de professores destinados à docência em escolas primárias.

A partir de 1945 ocorre incremento nos cursos de formação de professores, em especial porque ao concluinte egresso do Ensino Normal, de nível secundário, facultava-se ingresso em qualquer curso de nível superior pelas regras do Decreto-Lei nº 8.195, de 20 de novembro de 1945, que alterou disposições do Decreto-Lei nº 1.190/1939 – arts. 31 e 61. (BRASIL, 1945) Mas, esse acesso era facultado somente aos concluintes do ensino secundário, modalidades fundamental e complementar, os quais poderiam se matricular na primeira série de qualquer um dos cursos ordinários do ensino superior – nova redação do *caput* do art. 1º do Decreto-Lei nº 1.190/1939.

Pelas regras dessa nova redação dada ao art. 31, § 2º, do Decreto-Lei nº 1.190/1939, os professores normalistas seriam dispensados da apresentação de prova de conclusão dos cursos fundamental e complementar do ensino secundário, se se candidatassem à matrícula em cursos de Pedagogia, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas, Letras Clássicas, História e Geografia. (BRASIL, 1945)

No início da década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, sancionada em 20 de dezembro de 1961 – LDB/1961 –, quanto ao Ensino Normal, conservou a organização anterior, no que diz respeito à duração e divisão em ciclos, manteve a preparação dos professores regentes em Escolas Normais Ginasiais – curso de quatro anos – e habilitação dos professores primários em Escolas Normais Colegiais – curso de três anos. Reconhece Brzezinski (2008a, p. 52) que a LDB/1961, “pela primeira vez, imprimiu tecnicamente um caráter orgânico e integrado ao sistema nacional de ensino”. Como aspectos negativos, dentre outros, a autora destaca que:

[...] ao regulamentar, no IV Capítulo, requisitos essenciais para a formação e o exercício do magistério, desconhecia a existência, desde 1951, da Capes⁸ – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – que visa, até os dias atuais, à qualificação dos quadros de pessoal de nível superior. (BRZEZINSKI, 2008a, p. 52)

Quanto às inovações, Romanelli (2002) menciona que a LDB/1961 promoveu equivalência legal de todas as modalidades de Ensino Secundário – atual Ensino Médio e Profissional –, descentralização administrativa e flexibilidade curricular que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das Escolas Normais, fortalecimento dos Institutos de Educação que além dos cursos previstos pela legislação anterior, passaram a habilitar professores para ministrar aulas em Escolas Normais dentro das regras estabelecidas em 1961 para cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, organizados segundo regras do Decreto-Lei nº 1.190/1939 e suas subsequentes alterações legais.

Expõe Brzezinski (2008a) que, em 1962, o Conselho Federal de Educação – CFE – hoje Conselho Nacional de Educação – CNE – editou o Parecer nº 251, a partir do qual fixa o currículo mínimo para o bacharelado no Curso de Pedagogia, o Parecer nº 292 que orienta a mudança nos cursos de formação de professores, especialmente quanto ao modelo “3 + 1”, propondo a substituição da Didática Especial pela Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, redução da carga horária da formação pedagógica das licenciaturas e definição do currículo mínimo composto por matérias fixadas para o bacharelado e Prática de Ensino. Nas licenciaturas, as matérias do bacharelado que compunham seus currículos deveriam ser abordadas de maneira adequada e apropriada ao exercício da docência. Mas, conforme a autora, o encaminhamento dado à disciplina Prática de Ensino conduzia ao treinamento didático do licenciando frente à realidade escolar, pois, comumente, ocorria nos Colégios de Aplicação dentro das Faculdades.

⁸ Atualmente, denomina-se Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

A proposta de orientação para as licenciaturas, defendidas pelo relator do Parecer CFE nº 292/1962, propunha que, mesmo dicotomizada a formação em bacharelado e licenciatura, na estrutura curricular não haveria ruptura entre conteúdo e método como acontecia no modelo “3 +1”. Após análise do teor desse Parecer, manifesta-se Brzezinski (2008a):

Afirmo, entretanto, que a organização curricular indicada provocaria a separação entre conteúdo e método. Seria impossível ocorrerem momentos de concomitância, se a disciplina de didática e prática de ensino eram acrescentadas ao bacharelado para formar o licenciado na etapa final do curso de pedagogia. Então, por um ‘passe de mágica’, com apenas duas disciplinas, o bacharel se transformava em professor licenciado. Insistia o relator em que estas disciplinas, didática e prática de ensino, não tinham caráter de treinamento didático, porque este fluiria no decorrer de todo o curso de bacharelado. Sob a égide do princípio de concomitância entre conteúdo e método, o relator afirmava que as disciplinas jamais poderiam separar “o que” se ensina do “como ensinar” e que a metodologia adotada pelo professor de cada disciplina no bacharelado deveria eliminar a predominância do conteúdo da matéria sobre o método. (BRZEZINSKI, 2008a, p. 57)

Autores como Romanelli (2002), Gatti, Barreto e André (2011) e Saviani (2009; 2011), dentre outros, reconhecem que nos diferentes cursos de licenciaturas, além da reestruturação dos currículos, na prática das instituições formadoras, a dicotomia ocasionada pelo modelo estrutural “3 + 1” em nada mudou a partir das orientações em contrário do CFE, expressas em 1962.

Nesse sentido, Saviani (2009) afirma que continuou o dilema dos modelos cultural-cognitivo e pedagógico-didático. Explica o autor:

Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (SAVIANI, 2009, p. 147)

Seis anos mais tarde, institui-se a Reforma Universitária – Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 – que, expõe Brzezinski (2008a, p. 67), “provocou mudanças nos cursos de formação de professores e, em consequência, na Faculdade de Educação [criada por essa Lei, grifo nosso], à qual conferia a função de formar técnicos, denominados de especialistas em educação”. Para a autora, além da criação dos Institutos de conteúdos específicos e da Faculdade de Educação, essa reforma, principalmente, atingiu a existente Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Relevante para a temática desta dissertação, mencionamos que em seu art. 23, a Lei nº 5.540/1968 determinou a organização de cursos de curta duração com a finalidade de proporcionar habilitações intermediárias de grau superior (BRASIL, 1968), o que também foi observado na organização curricular do curso de Pedagogia. Em seu art. 30, a Lei definiu que a formação de professores para o ensino de segundo grau, para docência nas disciplinas gerais ou técnicas ocorreria somente em cursos de nível superior. Porém, no ano seguinte, o Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, que estabelece normas complementares à Lei da Reforma Universitária de 1968, flexibiliza tal exigência, possibilitando o exame de suficiência para suprir a demanda no ensino técnico, exame esse realizado em instituições oficiais de ensino superior, notadamente, indicadas pelo CFE.

Para entendermos o contexto histórico em que surgiram e se fortaleceram os cursos de formação de curta duração, lembramos que, entre 1960 a 1980, o sistema educacional enfrentava o grande desafio de preparar, em curto prazo, considerável número de professores para suprir suas necessidades, tanto quantitativa como qualitativamente. Esse desafio gerou-se, principalmente, pelo descompasso entre expansão da rede de ensino básico e ritmo e forma da formação de professores. Nesse contexto, a licenciatura de curta duração, isto é, ofertada em cursos de formação polivalente com três anos de duração, surgiu com caráter emergencial e experimental. Mas, explica Gatti (1996, p. 45) que “de uma saída emergencial passou a ser abordada como solução definitiva”, especialmente até que o CFE, em 1986, propôs a extinção desses cursos nas grandes capitais do país por considerar a melhoria das condições de oferta e acesso aos cursos superiores, bem como o caráter de transitoriedade atribuído pela legislação vigente aos cursos de licenciatura de curta duração.

Em 1969, novamente o CFE manifesta-se a respeito do curso de Pedagogia. No Parecer CFE nº 252, de 11 de abril, e na Resolução CFE nº 2, de 12 de maio, que fixa os mínimos de conteúdos e duração, indicavam que a finalidade do referido curso era a de preparar profissionais da educação, assegurando-lhes possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. Já a graduação em Pedagogia objetivava formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares.

Saviani (2008, p. 44-5) comenta que o relator do Parecer CFE nº 252/1969, conselheiro Valnir Chagas, defendia que a profissão correspondente à educação era uma só, mas que exige modalidades diferentes de capacitação. A partir dessa concepção, o relator considera “que os diferentes aspectos implicados na formação do profissional da educação podem ser reunidos sob o título geral de curso de pedagogia, que constará de uma parte

comum e outra diversificada”. Na prática, afirma o autor, como a parte comum do currículo formaria generalista e a diversificada, o especialista, sendo ambas as formações condensadas em um mesmo curso de graduação [duração média de quatro anos], aconteceu a formação de “pedagogo como especialista em generalidades”, o que resultou na “descaracterização e esvaziamento ainda maior do curso”. (SAVIANI, 2008, p. 50)

O Parecer CFE nº 252/1969 propunha que na modalidade de licenciatura curta poderiam ser ministradas habilitações em administração, supervisão e inspeção escolar. Para Brzezinski (2008a), essa proposição lembra o esquema de curta duração correspondente aos antigos cursos Pós-Normais que formavam diretores, supervisores, inspetores, orientadores, e outros técnicos para atuação na escola primária. Além disto, tal Parecer reforçou a prescrição de que aos Institutos de Educação caberia desenvolver estudos superiores para formação de especialista, destinados à escola primária, aligeirando a formação e retirando da universidade essa função. Em consequência, afirma a autora, “favoreceu a criação de escolas isoladas menos qualificadas para se dedicar à formação desses educadores, tornando ainda mais precário o seu preparo”. (BRZEZINSKI, 2008a, p. 74)

O relator do Parecer CFE nº 252/1969 preservava a função de preparação do professor para atuar nas séries iniciais de escolarização obrigatória. Sob o argumento de que "quem pode o mais pode o menos" ou "quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário", expõe Brzezinski (2008a, p. 74), o licenciado em Pedagogia “adquiriu, como subproduto de seu curso, o direito de ser ‘professor primário’”, desde que recebesse a formação em metodologia e prática de ensino da escola primária – equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mencionamos que tal polêmica, já pautada na presente dissertação, arrastava-se desde a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946. Mas, a maior expressão desse debate é inaugurada com a legislação de 1971 que define novas orientações para o ensino de 1º e 2º graus, a seguir discutida.

Pela análise dos parágrafos anteriores fica evidente que a partir da Reforma Universitária e das normas do CFE, cada vez mais, o curso de Pedagogia trilha caminhos da racionalidade técnica, acentua o privilégio dos conteúdos e da técnica, e se dedica à formação de bacharéis e do pedagogo em habilitações técnicas.

No período subsequente, por força da Lei nº 5.692, sancionada em 11 de agosto de 1971, ocorrem mudanças na política de formação de professores, a começar pela extinção da Escola Normal Ginásial – responsável pela formação de professores regentes, anos iniciais do atual Ensino Fundamental – e a substituição da Escola Normal Colegial pela Habilitação Específica de Magistério, sendo que esta orientação sofreu alterações com a entrada em vigor

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDBEN/1996 – que, por sua vez, facultou o surgimento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores.

A partir da Lei nº 5.692/1971 foram criados cursos de nível Superior com o objetivo de preparação de professores, para a docência em cursos técnicos industriais, e de administradores do ensino industrial. Nesse período, tal como já mencionado, o curso de Pedagogia volta-se à formação de professores para a Habilitação Específica de Magistério e à formação de técnicos – especialistas de educação – como: administrador e supervisor escolar, orientador educacional e inspetor de ensino.

Em análise das definições expressas pela Lei nº 5.692/1971, Marin (2010) coloca que tal legislação acertou ao fazer alterações nos cursos de formação de professores para atuar nos anos iniciais de escolarização, Ensino de 1º Grau, principalmente porque propôs aprofundar o domínio de conhecimentos gerais para ingressantes no Ensino Médio, Ensino de 2º Grau, na época. Menciona a autora que, no entanto, ocorreram desacertos nas decisões quanto à orientação e à organização curricular, havendo diversas reorganizações em que alguns aspectos pedagógicos fundamentais deixaram de ser incluídos na legislação formulada, em especial, no âmbito dos Estados da Federação brasileira.

Saviani (2009) reconhece que a reorganização da formação de professores, a ser reduzida a uma habilitação dispersa e igual a tantas outras possibilitadas pela Lei nº 5.692/1971, configurou-se em um quadro de precariedade bastante preocupante que resultou em desacertos exponenciais.

A primeira expressão desses desacertos surge já na década seguinte, quando a experiência com a Habilitação de Magistério começava a demonstrar sua precariedade, o que motivou a criação e implementação do projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs –, em 1982, com caráter de revitalização das Escolas Normais, desestruturadas pelas regras disposta na Lei nº 5.692/1971.

Quanto ao projeto CEFAMs, afirma Saviani (2009, p. 147), embora tenha alcançado resultados positivos, foi descontínuo “quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas”.

A Lei nº 5.692/1971, em seus arts. 29, 30 e 33, tratou da formação de professores e de especialista de educação, propondo que tal formação ocorresse em nível superior por meio de

cursos de licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração (três anos), ou cursos de licenciatura plena (quatro anos)⁹.

Marin (2010, p. 152) define como acerto a previsão da Lei nº 5.692/1971 quanto à formação de especialista em educação, deixada a cargo do curso de Pedagogia. A autora argumenta que “diante da realidade expansiva da escola havia, e há necessidade de se cuidar da formação de diretores, supervisores de rede, coordenadores pedagógicos”. Contudo, julga desacerto a determinação de que essa formação seria sediada “no curso de Pedagogia junto com a formação de professores que se fazia na época para atuar no Ensino Médio, decisão difícil de ser desfeita até hoje”.

Visando adequar o curso de Pedagogia à Lei nº 5.692/1971, o CFE editou o Parecer nº 161/1986, que facultava a oferta de formação para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino de 1º Grau, na época. O MEC homologou tal Parecer. Seguindo a forte tendência tecnicista expressa na Lei nº 5.692/1971, Brzezinski (2008a), Saviani (2009), Gatti (2010) e Marin (2010), dentre outros, explicam que na implementação da orientação do CFE, verificou-se que a grande maioria dos cursos de Pedagogia, ministrados pelas instituições públicas, manteve sua antiga vocação para formar bacharéis, reflexo da forte dicotomia entre teoria e prática e permanência do modelo de formação “3 + 1”.

A análise de Brzezinski (2008a), Saviani (2009), Gatti (2010) e Marin (2010) reforça a ideia de que a tendência tecnicista da Lei nº 5.692/1971 valeu-se do modelo de formação de bacharéis que se aplicou ao curso de Pedagogia, desde sua criação, para a formação de especialistas em educação e, de forma complementar, professores para docência nas Escolas Normais em nível médio, na época, denominada de Habilitação de Magistério. Nessa discussão, acrescenta Gatti (2010, p. 1357) que os formados desse curso de Pedagogia “também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário”.

Em referência a citada orientação, à luz do Parecer CFE nº 252/1969, a Lei nº 5.692/1971 não inova, ao contrário, reforça alguns de seus pressupostos, em especial no que

⁹ O Parecer nº 895, de 9 de dezembro de 1971, do Conselho Federal de Educação, ao reconhecer a dificuldade na diferenciação entre cursos de licenciatura curta e cursos de licenciatura plena, propôs o critério diferenciador pela carga horária: duração entre 1200 a 1500 horas para os cursos de curta duração e para os de longa duração entre 2200 a 2500 horas. A partir de 1988, a Constituição Federal aponta a necessidade de valorização do magistério e, então, discute-se mais acentuadamente a formação docente em curso de curta duração. Contudo, sancionada a LDBEN/1996, a Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de maio de 1999, Câmara da Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, em seu art. 1º, esclarece em definitivo que “os cursos de licenciatura de curta duração previstos na Lei nº 5.692, de 1971, estão extintos pela Lei nº 9.394, de 1996, assegurados os direitos dos alunos”. (BRASIL, 1999c) Ante alterações legislativas subsequentes, tal Resolução é revogada pela Resolução CNE/CES nº 11, de 10 de julho de 2006. (BRASIL, 2006)

tange ao direito do diplomado em Pedagogia ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino de 1º Grau, atual Ensino Fundamental, defendem Brzezinski (2008ab) e Marin (2010).

Não obstante, Brzezinski (2008a) comenta que do conjunto de Indicações do CFE, “pacote pedagógico”, desencadeado a partir de 1973, muitos dos documentos aprovados sequer receberam homologação do Ministério da Educação. Explica a autora que a proposta do Conselheiro Valnir Chagas, expressa na Indicação CFE nº 22/1973, defendia a formação do professor polivalente, capaz de passar das “atividades para as áreas de estudo e para as disciplinas”. Nessa Indicação, o Conselheiro justifica a iniciativa e traça normas gerais para todos os cursos de licenciatura. Na Indicação nº 23/1973, o Conselheiro se referia à formação do magistério e propunha cursos de licenciatura em três setores: formação geral, formação especial e setor pedagógico. Cada licenciatura seria oferecida em duas habilitações: a licenciatura curta ou licenciatura de 1º Grau, de habilitação geral, e, a licenciatura plena ou licenciatura de 2º Grau, com habilitações específicas. As habilitações que correspondiam aos cursos eram agrupadas em três campos de conhecimento – comunicação e expressão, estudos sociais e ciências – áreas referendadas na Resolução CFE nº 8/1971, e a cada um dos cursos correspondia um conjunto de habilitações. Nesse documento, Valnir Chagas defendia que, em nível de licenciatura curta, a formação prepararia o professor de “atividade ou de área de estudo”, e depois se tornaria professor de “disciplina específica”.

Brzezinski (2008a) coloca a Indicação nº 67/1975 no “pacote pedagógico” do CFE. Essa Indicação apresentava orientação básica a ser seguida, devendo ser consubstanciado em quatro outras, quais sejam: a Indicação nº 68/1975 contendo redefinição da formação pedagógica das licenciaturas; a prevista Indicação do CFE nº 69/1975 que não chegou a ser conduzida, trataria da regulamentação da formação do professor dos anos iniciais de escolarização, em nível superior; a Indicação nº 70/1975 com regulamentação da preparação de professores e de especialistas da educação; e, por fim, a Indicação nº 71/1975 que regulamentaria a formação superior dos professores para a educação especial.

Quanto à homologação pelo MEC do “pacote pedagógico” do CFE, a autora comenta acerca da reação dos educadores, afirmando que essa homologação foi recebida pelos

[...] educadores como mais uma arbitrariedade do poder que desconhecia as práticas e os estudos desenvolvidos pelos profissionais que tratam dessas questões em seu cotidiano. Este fato estimulou o movimento de educadores que punham resistência ao poder instituído em especial do CFE. O movimento era contra as possíveis mudanças no curso de Pedagogia que descaracterizavam ainda mais a profissão do pedagogo, que paulatinamente seria extinta. (BRZEZINSKI, 2008a, p. 81-2)

Nos anos de 1975-1976 até final da década de 1990, movimento de discussão e proposição dos educadores, mencionado por Brzezinski (2008a), toma força e, em meio aos debates que acompanharam o processo de redemocratização do país, discute a situação da docência, defende nova orientação para a formação de professores, valorização do magistério e redimensiona as perspectivas sobre a educação brasileira. Conforme Aguiar et al. (2006), a partir das discussões empreendidas pelo movimento, os educadores se reuniram em torno da defesa de que a base da formação teórico-epistemológica do professor seria o campo educacional e a docência constituiria a base da identidade do profissional da educação.

Como percebemos, as políticas educacionais sustentadas pela legislação do Ensino Superior – Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/1968 –, do Ensino de 1º e 2º Graus – Lei nº 5.692/1971, bem como as normativas do CFE definiram um modelo de formação de professores dividido em dois blocos estruturais – *lôcus*: o primeiro, responsáveis pelo curso de Pedagogia e formação pedagógica de licenciados, composto por instituições formadoras como universidade, faculdade de educação e outras equivalentes; o segundo, pelos Institutos Superiores de Educação, de conteúdos específicos, encarregados da formação de bacharéis e licenciados. Notadamente, esse modelo estrutural sofre abalo com a legislação educacional editada a partir da década de 1990.

Lembramos que junto ao “pacote pedagógico” do CFE, a partir de 1969, face à urgência de adequação da formação de professores para atender o que previa a Reforma do Ensino Superior de 1968 e, pouco depois, dispositivos da Lei nº 5.692/1971, os cursos de formação de professores para áreas do ensino técnico – Esquemas I e II – ganharam normas adicionais editadas pelo MEC e definição de currículo mínimo na formação de professores das disciplinas correspondentes às áreas econômicas primária, secundária e terciária, orientada pelo CFE. Especificamente essa temática será abordada em seção própria quando discutirmos o Programa Especial de Formação Pedagógica – Profop – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

Na sequência, pautamos aspectos da legislação educacional e das políticas do Governo Federal, principalmente, aqueles que se referem à educação e à formação de professores a partir de um recorte temporal entre 1996 e 2014. Lembramos, contudo, que a adoção de um modelo teórico-metodológico visando à formação de professores se relaciona intimamente com a legislação educacional, a qual por sua vez, orienta a organização/implementação de políticas e programas de formação.

3.2 Formação de professores no Brasil a partir de 1996

Neste tópico, nossas reflexões voltam-se à formação de professores no Brasil, nas últimas décadas, a partir de 1996. A pretensão é evidenciar os encaminhamentos dados pelo Ministério da Educação aos programas oficiais de formação, na relação entre políticas públicas e legislação educacional. A intenção primeira é a identificação e aproximação dos diversos modelos formativos adotados com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996 – com propostas de alterações para as instituições formadoras e para os cursos de formação de professores.

Em análise sobre (des)acertos da LDBEN/1996 diante do contexto brasileiro de formação de professores, afirma Marin (2010) que tal Lei acertou em definir que todos os professores tenham formação em nível superior, visto ser uma aspiração que se expressava fortemente na área educacional. Mas, o desacerto dessa definição reside em não haver estipulação e previsão de condições prévias para implementação da formação. Diante de tal indefinição, as providências do Ministério da Educação vieram em atropelos com a implementação de “ações políticas relativas à formação de professores a distância (BRASIL, 1998; 2007), com consequências para os sabores de mercado, e o caráter duvidoso de muitas propostas e criações, sobretudo de instituições privadas”. (MARIN, 2010, p. 153)

O Conselho Nacional de Educação – CNE – contribui para acelerar o cumprimento da nova legislação educacional e edita várias normativas nos anos subsequentes. Em 1997, instrui a Resolução nº 2 para dispor sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica – Profop –, com base no inc. II, art. 62¹⁰, LDBEN/1996, destinados a atender portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica, visando, em caráter especial, suprir a falta de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades nas escolas que ofertam anos finais do Ensino Fundamental, séries do Ensino Médio e do Ensino Profissionalizante.

Para Saviani (2009), a LDBEN/1996 propôs como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciaturas os Institutos Superiores de Educação – ISEs – e as Escolas Normais Superiores, sinalizando para uma política educacional com tendência a nivelamento por baixo, pois, afirma o autor:

¹⁰ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Redação dada pela Lei nº 12.706, de 4 de abril de 2013. (BRASIL, 2013b)

[...] os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração [...]. A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006. (SAVIANI, 2009, p. 148)

Em relação ao teor da LDBEN/1996, Melo (1999) defende que seu art. 62 coloca em grau de paridade, que a formação do docente far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, e, logo a seguir, o art. 63¹¹ permite que os ISEs instrua programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica (inc. II). Para a autora, esses dois artigos resumem o significado do violento processo de ‘enxugamento’ da Lei, e ao tratar da formação de professores não atribuem “qualquer prioridade para as licenciaturas que, historicamente, se diferenciam dos demais cursos de graduação, exatamente pela especificidade da formação à docência”. (MELO, 1999, p. 51) Resume a autora que, em primeiro aspecto, a LDBEN/1996 não define claramente o *locus* da formação, e o segundo

[...] diz respeito à concepção de professor que nasce dessa política de formação. Não mais o professor que identifica na necessidade de formação especializada os pré-requisitos e os critérios para construir o seu perfil profissional. Não mais o professor que se dedica à formação própria para a docência para afirmar/reafirmar a sua própria identidade. Agora pode ser professor aquele portador de diploma de curso superior que queira se dedicar à educação básica. (MELO, 1999, p. 58)

Para Marin (2010), o acerto da LDBEN/1996 está na definição que a formação dos professores possa ser feita em instituições de caráter universitário e não mais em instituições isoladas, mas o desacerto decorre,

[...] no âmbito das ações políticas, do afrouxamento dos critérios (art. 62) ao dizer que seriam formados nos ISEs ou, então, para que muitas instituições passassem a se constituir “pelo menos” como centros universitários em que o estudo, a pesquisa e as condições de trabalho dos professores são bem mais precárias e, como consequência, de seu alunado. (MARIN, 2010, p. 153)

Na análise acerca das definições sobre a formação de professores, à luz do art. 62 da LDBEN/1996, Marin (2010, p. 154) percebe desarranjo das possibilidades, já existente, de formação de professores para docência nos anos iniciais de escolarização e frustrou “outras

¹¹ Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (I) – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; (II) – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; (III) – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 2013a)

iniciativas em gérmen, para avançar em alternativas tanto para formar professores para educação infantil, quanto para formar os demais profissionais, ocasionando o inchaço dos cursos que agora formam tudo o que se pode, embora precariamente a todos os profissionais”. Nessa crítica, a autora inclui igualmente as determinações do art. 64¹² da LDBEN/1996.

Outra questão polêmica, apontada como impulsionadora da expansão das IESs, curso Normal Superior, modalidades de cursos a distância, implementação da política de formação com tendência ao nivelamento para baixo, trata-se da falta de clareza no entendimento do §4º, art. 87 da LDBEN/1996 que determina: “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (BRASIL, 2013a)

Nesse sentido, lembramos que a própria Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a), que dispôs sobre o Plano Nacional de Educação – PNE – considera a formação de nível médio – modalidade normal – como titulação mínima, meta 17, e reforça a formação dos professores da Educação Básica em nível superior, meta 19. Entretanto, considerando-se que a Lei nº 12.796/2013 tenha revogado o § 4º, art. 87 da LDBEN/1996, observamos que persiste a ideia de ampliar as possibilidades de formação do professor em serviço, em especial para atuação na Educação Básica, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Profissional Técnica de Nível Médio na concepção da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que dispõe sobre o PNE válido para o período entre 2014-2024¹³.

Salientamos que entre os anos de 2002-2006, as diretrizes da formação de professores para atuação na Educação Básica, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura apontam novo perfil para a formação de professores da Educação Básica e para o curso de Pedagogia.

¹² Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 2013a).

¹³ No PNE 2014-2024 há quatro metas voltadas para a formação e valorização de professores e profissionais da educação. A meta 15 conclama Estados, Distrito Federal e Municípios para em regime de colaboração com a União, até 2015, garantir a implementação da política nacional de formação dos profissionais da educação, com base nos incisos I, II e III do caput do art. 61 da LDBEN/1996, já mencionados na presente dissertação, e assegurar que todos os docentes da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. A meta 16 propõe formar, até 2024, em nível de pós-graduação, 50% dos docentes da Educação Básica, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação. A meta 17 propõe, até 2020, equiparar os profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica aos profissionais com escolaridade equivalente. Por fim, a meta 18, para ser cumprida até 2016, propõe assegurar Plano de Carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior de todos os sistemas de ensino público. Lembramos que, também, a estratégia 1.8 estabelece a formação inicial e continuada para profissionais da educação infantil, buscando garantir, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.

Em 2002 – Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro – são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – DCNs –, sendo que a partir desse ano, as diretrizes para cada curso de licenciatura passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Comenta Gatti (2010, p. 1357) que mesmo tendo ocorrido ajustes parciais em função das novas DCNs, nos cursos de “licenciaturas de professores especialistas se verifica prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica”. Assim, consideradas as normas do CNE e as observações de Gatti (2010), podemos inferir que para a formação de professores prevalece, então, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, tal como explicado por Saviani (2009; 2011).

Em 2006 são aprovadas as DCNs para cursos de graduação em Pedagogia – Resolução nº 1, de 15 de maio, CNE/CP. Nesse documento, o CNE propôs os cursos de Pedagogia como licenciatura e lhes atribui a formação de professores para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio na modalidade Normal, Educação de Jovens e Adultos e formação de gestores. A formação a ser oferecida na licenciatura deverá abranger integralmente a docência, gestão, pesquisa, avaliação de sistemas e instituições de ensino, em geral, e a elaboração, execução, acompanhamento de programas e atividades educativas. Com essas atribuições, expõem Gatti e Barreto (2009), essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo matricial a formação de professores para atuação nos anos iniciais da escolarização obrigatória, o que envolve Educação Infantil e os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

A respeito dessas DCNs, Gatti (2010) afirma que a complexidade curricular exigida para o curso de graduação em Pedagogia é bastante ampla. Para essa autora, nas definições da Resolução CNE/CP nº 1/2006, observa-se dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que essa licenciatura deverá propiciar:

[...] a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (GATTI, 2010, p. 1358)

A análise dos autores citados encaminha para o entendimento de que a formação de professores para atuação na Educação Básica acontece em todos os tipos de licenciatura e em

programas de formação pedagógica, comumente, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino. Em semelhante maneira, constatamos que o Brasil não conta com instituições de ensino superior, faculdades ou institutos próprios dedicados à formação de professores e profissionais da educação, sequer há definida uma base formativa comum para a formação de seus professores.

Excluídas as perspectivas político-administrativas e outras questões relativas, uma das causas de maior impasse que, possivelmente, concorra para a deficiência na formação de professores, conforme Gatti (2010, p. 1358), é a histórica separação formativa que se coloca entre professor polivalente – Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – e professor especialista de disciplina – anos finais do Ensino Fundamental e anos do Ensino Médio e Superior, “como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares”. Esclarece a autora que essa diferenciação,

[...] que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases. (GATTI, 2010, p. 1358-9)

A análise de Gatti (2010) retorna ao ponto inicial da discussão de Saviani (2009; 2011) sobre a predominância dos modelos de formação de professores segundo a destinação dessa formação, isto é, para o professor que atuará na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e para outro professor que atuará nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissionalizante.

Nas licenciaturas em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimentos sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total”. Tratar-se-ia, então, de um esquema 4 + 1. Assim sendo, o desequilíbrio resulta ainda maior do que no esquema 3+1, o que é reforçado pela diretriz que determina a preponderância do modelo cultural-cognitivo para as licenciaturas em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, exatamente as áreas em que tinha vez o modelo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2011, p. 13-4)

Essa discussão remete ao significado de formação de professores apontado por García (1999), que parece articular os modelos de formação apresentados por Saviani (2009; 2011). Para García (1999), a formação de professores é área de conhecimento,

[...] investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais 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 lhes 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. (GARCÍA, 1999, p. 26)

Resta a polêmica instaurada com a LDBEN/1996 pela evidente superposição entre os cursos de Pedagogia – formação do professor polivalente – e Normal Superior, entre Universidades, Faculdades de Educação e Institutos Superiores de Educação, e radicalização de posições, especialmente, quanto ao local e natureza da formação a ser ministrada. Apesar de o CNE/CP definir diretrizes gerais para esses ISEs – Resolução nº 1, de 30 de setembro de 1999 (BRASIL, 1999b) – e DCNs para a formação de professores e licenciatura em Pedagogia, o desdobramento dessas medidas nas instâncias responsáveis pela formulação das políticas educacionais não tem amenizado as discussões. Juntamos a essa uma preocupação com a formação docente ofertada em programas especiais de formação de professores da Educação Básica e do Ensino Profissionalizante. Ao que parece, encontrar possíveis respostas para essas questões requer análise mais aprimorada das medidas adotadas e das incertezas que ainda cercam o debate acerca das consequências da superposição e dos programas especiais de formação para a qualificação dos docentes brasileiros. Nesse sentido, encaminhamos as reflexões do próximo tópico deste estudo que se debruçam em análises de programas oficiais do MEC para a formação de professores da Educação Básica e Educação Profissionalizante.

3.3 Formação de professores: políticas e programas oficiais

A análise que se encaminha neste tópico parte da compreensão do que seja formação inicial de professores, em especial, daqueles destinados à docência na Educação Básica, isto é, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, cuja LDBEN/1996 define como necessária a formação em nível superior.

As reflexões iniciam-se com análise da política de formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com base no Programa de

Formação de Professores em Exercício – Proformação – implementado em 1997 pela extinta Secretaria de Educação a Distância do MEC, financiado pelo Fundo de Fortalecimento da Educação – Fundescola –, apoio do Banco Mundial e parceria com Estados e Municípios. Esse Programa destina-se à formação de professores sem titulação mínima exigida por Lei para o exercício da docência, isto é, destinado à formação de professores leigos¹⁴, em nível Médio, na modalidade Normal, como estratégia para melhorar o desempenho do sistema nacional de educação, principalmente no nível fundamental de responsabilidade das redes estaduais e municipais. Composto por curso de dois anos de duração, formação tutorial em situação presencial e *online* com diversos materiais de apoio, o Programa propôs, sobretudo, elevar o nível de conhecimento e da competência profissional dos docentes em exercício nos anos iniciais e classes de alfabetização do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos – EJA. (BRASIL, 1997c)

A LDBEN/1996 dá sustentação legal ao Proformação, especialmente em seus art. 62 que define a formação mínima, modalidade Normal, já mencionado nesse estudo, e art. 87, §3º, inc. III, “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. (BRASIL, 2013a) Também o CNE, Câmara de Educação Básica – CEB –, por meio do Parecer CNE/CEB nº 3/2003 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2003, posiciona-se a favor dos direitos dos profissionais da educação à formação de Nível Médio, na modalidade Normal, para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esclarecemos que a Resolução CNE/CEB nº 1/2003 dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação e preconiza oferta de programas de capacitação para professores em exercício nos sistemas de ensino, no Nível Médio, modalidade Normal, até que todos os docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental possuam, no mínimo, essa credencial, tal como mencionado no § 1º, art. 2º da citada Resolução. Esse mesmo documento, em seu art. 2º, § 2º, preconiza que àqueles docentes em exercício nos sistemas de ensino que já possuírem formação de Nível Médio, modalidade Normal, deverá ser ofertada formação em nível superior. (BRASIL, 2003)

Na sua estruturação, o Proformação conta com uma matriz curricular destinada a garantir um trabalho formativo que une teoria e prática por meio de um núcleo integrador que perpassa todos os seus módulos que desenvolvem-se em quatro eixos: (a) educação, sociedade

¹⁴ Professor leigo é uma expressão que se refere ao professor sem qualificação pedagógica. Diz respeito ao profissional que exerce o magistério sem possuir habilitação mínima exigida pela legislação em vigor. Essa expressão é, de modo geral, empregada para designar os docentes que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não têm a formação em nível médio ou superior. (MENEZES; SANTOS, 2002)

e cidadania; (b) escola como instituição social; (c) organização do ensino e trabalho escolar; (d) teoria e prática educativa e especificidade do trabalho docente. O trabalho com os eixos é desenvolvido por meio de projetos que visam à integração escola-comunidade.

Ao eixo integrador reuniam-se seis áreas temáticas formadas por conteúdos básicos que permitam reflexão referenciada do trabalho educacional na escola e em sala de aula: (a) Linguagens e Códigos; (b) Identidade, Sociedade e Cultura; (c) Matemática e Lógica; (d) Vida e Natureza; (e) Fundamentos da Educação; (f) Organização do Trabalho Pedagógico.

Em análise, Gatti, Amaral e Medrado (2002) afirmam que:

[...] A sistemática do Proformação representa uma possibilidade viável e com grande potencial para a capacitação docente no país, seja ela inicial ou continuada. Isso é o que vem mostrando o processo de avaliação externa, que está sendo desenvolvido sobre esse programa. Além de demonstrar que é possível desenvolver um curso de educação a distância, com qualidade, para a formação de professores, o Programa corrobora o fato de que a modalidade do ensino a distância permite democratizar o acesso à qualificação profissional, atingindo muitos professores que vivem em contextos isolados ou que não reúnem as condições para participar de capacitações regulares presenciais. Alguns dados obtidos pela equipe de avaliação externa do programa, constante de relatórios divulgados, vêm mostrando vários indícios do sucesso da proposta nos diversos estados onde se desenvolve. O modelo de formação é avaliado como sendo bem estruturado e facilitador do acompanhamento do professor cursista. O processo de formação dos formadores (professores/formadores e tutores) é considerado fundamental para o êxito dos trabalhos. Mudanças em conceitos e práticas pedagógicas são observadas. (GATTI; AMARAL; MEDRADO, 2002, p. 81)

Nas definições e determinações legais do Proformação há, pelo menos, dois focos de interesse na pauta das discussões da presente dissertação acerca de questões relativas às políticas contemporâneas e aos programas especiais de formação de professores, a saber: formação em serviço e competência profissional.

Brzezinski (2008b), ao discutir as políticas contemporâneas de formação inicial e continuada de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, argumenta que a formação em serviço, na prática, passou a ser entendida como “treinamento em serviço”, modalidade de formação continuada presencial de inspiração tecnicista que norteou a “reciclagem” de professores na década de 1970. Na concepção da autora, a intenção dessa variação do modelo tecnicista de formação na LDBEN/1996 foi corrigir o desvio nas políticas educacionais, visto que os sistemas de ensino admitiram pessoas sem formação para o magistério e, por isso, herdaram a obrigatoriedade de capacitá-las. Essa obrigatoriedade está nítida na forma como a LDBEN/1996 determina a incumbência do Distrito Federal, Estados e Municípios e, supletivamente, a União, de gestar a realização de programas de capacitação

para professores em exercício, utilizando, para tal, os recursos da educação a distância – inc. III, § 3º, do art. 87. Afirma a autora:

Faço notar que o dispositivo da LDB /1996 foi endereçado aos “professores” leigos atuantes na educação básica. [...] Reluto, todavia, em aceitar as atuais práticas de formação que, por preceito da LDB /1996, têm retomado procedimentos de “reciclagem” e de “treinamento em serviço”, tão usados nos anos de 1970. Agora seu maior foco tem sido a educação a distância (EaD). Esses procedimentos são utilizados não para complementar os processos formativos presenciais dos professores, mas sim para substituir a formação inicial. (BRZEZINSKI, 2008b, p. 1146)

Na concepção de Bueno (2010, p. 430), independentemente da modalidade que se dedica à formação de professores, de níveis médio ou superior, as ações que têm sido desenvolvidas por meio de diferentes parcerias de gestão, notadamente, introduziram “um novo modelo de formação em serviço, calcado em um tipo de divisão do trabalho docente mais sofisticado que aquele que predominou a partir dos anos setenta, pois, não bastasse separar concepção e execução, também fragmenta as funções docentes”. A autora concorda com Gatti, Amaral e Medrado (2002), Brzezinski (2008b), Gatti, Barreto e André (2011), que esse modelo de formação em serviço tende a substituir a formação inicial, principalmente, quando se trata da modalidade presencial ofertada pelo Curso Normal Superior.

Outro aspecto de grande tensão nos debates educacionais é o discurso da competência, notadamente, incentivados pela recente legislação brasileira que referenda o entendimento do CNE. Amaral (2010) pontua que a noção de competência não é nova, mas adentrou recentemente no campo da educação associada à ideia de desempenho e de eficiência, em tese, resquício da abordagem positivista e tecnicista, e assume diferentes sentidos ligados a conceitos de conhecimentos e saberes na esfera educativa ou de qualificação na esfera do trabalho, na intenção de (re)organização do currículo escolar.

Trata-se do “modelo de competências” ou “pedagogia das competências” que recebe severas críticas, principalmente pela expressa ideia da centralidade do currículo por competência na preparação de profissionais da educação.

Canário (2008) aponta que a noção de competência como conceito-chave na formação de professores em serviço associa-se à tradicional visão racionalizadora e técnica da formação, ao “agrado” do mercado de trabalho, e complementa:

[...] a passagem de um paradigma da qualificação para um paradigma da competência – a passagem de um regime de definição clara de qualificações sancionadas por um diploma escolar que corresponde a posições estatutárias precisas para um regime mais fluido de competências definidas em contexto

de trabalho – representa, segundo Martucelli (2001, p. 309), uma “erosão da centralidade da escola no monopólio legítimo da certificação de conhecimentos”. (CANÁRIO, 2008, p. 77)

Asseveram Dias e Lopes (2003) que a proposta de currículo para a formação dos professores baseada no desenvolvimento de competências, sobretudo:

[...] anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores. (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157)

Gatti, Barreto e André (2011) alastram essa discussão para envolver não só a noção de competência do professor, mas também competência do educando, tal como expostas nas recentes políticas públicas. As autoras colocam que a análise desse discurso:

[...] subordina a educação somente às demandas socioeconômicas dos novos modelos de articulação produtiva, além de revelar uma compreensão do sujeito de forma idealizada e não situada, camuflando as contradições e desafios a serem enfrentados pelo setor educacional, especialmente na formação docente. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 29)

Contudo, a maioria dos autores defende que o conceito de competência pode ser discutido sob uma dimensão social e relacional, na qual, expõe Canário (2008), a competência não corresponderia a um estado, sequer a um saber, posto que ela possua caráter contextual e contingente, sobretudo, porque é produzida na ação.

Lembram Gatti, Barreto e André (2011) que é no momento da atuação profissional do professor que determinadas competências são requeridas, e, portanto, essa prática se dá em determinado contexto sociocultural, histórico e relacional interpessoal, ou seja, jamais "descolada" das circunstâncias que a constitui. Para as autoras, a crítica se faz na visão de competência descontextualizada, que responsabiliza o docente pela qualidade do ensino e pela educação nacional, e, para tanto, apoia-se no pressuposto desse sujeito:

[...] descolado de suas circunstâncias, os sistemas educativos e as instituições educacionais, tendem a comprometer-se exclusivamente com a capacitação de pessoas isoladas, sem se responsabilizar pelas condições que os constituem como professor e como sujeitos. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 30)

Com base na análise de Dias e Lopes (2003), entendemos que restringir o currículo para o desenvolvimento de competências na formação de professores consiste em uma

dimensão da docência que se afasta da integração dialética com os saberes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Para as autoras, o discurso brasileiro em documentos oficiais defende uma educação vocacionalizada na formação de professores, que se volta ao treinamento projetado das ocupações, e modifica “o foco da aprendizagem escolar, na qual os conteúdos e as disciplinas passam a ter valor apenas como meios para constituição de competências”. (DIAS; LOPES, 2003, p. 1172)

Abordamos formação em serviço e competência profissional em destaque no Proformação, exatamente, por ser uma temática recorrente na literatura que analisa políticas e programas especiais de formação dos professores brasileiros. Como prevê Melo (1999), não há dúvida de que a formação em serviço ocupará maiores espaços nos programas oficiais de formação. Do mesmo modo, a forma como se orientam as políticas educacionais leva a questionar se capacitação e formação teriam o mesmo significado. Para a autora:

Parece haver uma redução na concepção de formação docente, de modo a colocá-la tão-somente no âmbito da capacitação. Ou seja, os instrumentos, mecanismos e conteúdos escolhidos pretendem se voltar, fragmentariamente, para um dos aspectos da formação docente, que é como podemos considerar a capacitação em serviço. Esse excesso de pragmatismo tem contribuído para que se confunda o espaço e as finalidades de cada um desses elementos e, mais que isso, tem restringido o direito a uma política de formação ampla, permanente e contemporânea, em troca de aligeirados e modulares momentos de aperfeiçoamento. (MELO, 1999, p. 53)

Praticamente sem alterações desde que oficializado, em 1999, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), podemos inferir que o Proformação continua a desenvolver ações da política de formação do professor em exercício com a centralidade de seu currículo no desenvolvimento de competências. Mas a política de formação, por sua vez, recebe novas diretrizes no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que não abalaram a essência desse Programa que, notadamente, continua sua trajetória apesar de ocorrer a inserção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – na história da formação de docentes da Educação Básica.

Com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores de Educação Básica dos sistemas públicos de educação, em 2004, surge a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Dentre os programas implementados pela Rede, criado em 2005, destaca-se o Prolicenciaturas que se destinou à formação inicial dos professores em exercício há pelo menos um ano, sem habilitação legal exigida para o exercício da função docente nos anos finais do Ensino Fundamental ou em qualquer uma das séries do Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino.

A participação gratuita dos professores nos cursos do Prolicenciaturas vincula-se à adesão das secretarias estaduais e municipais e a oferta ocorre por meio de parceria com as IESs, cujos critérios/procedimentos para apresentação, seleção e execução de projetos dos cursos foram instruídos pelo Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento, Resolução CD/FNDE nº 34, de 9 de agosto de 2005. O objetivo do Prolicenciaturas, disposto no Capítulo I, art. 2º da citada Resolução especifica público, forma, duração e critérios de elegibilidade das IESs requeridos na composição do consórcio, assim transcrito:

Art. 2º. Ofertar cursos de licenciatura, com duração igual ou maior que a mínima exigida para os cursos presenciais, na modalidade de educação a distância para formação inicial de professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, sem licenciatura na disciplina em que estejam exercendo a docência. A implantação e/ou execução dos projetos aprovados na seleção se dará por meio de transferência voluntária de recursos financeiros ou de descentralização de créditos orçamentários às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, comunitárias ou confessionais. (BRASIL, 2005)

Na trilha dos pressupostos do Proformação, a proposta do Prolicenciatura tem como eixo de formação a prática pedagógica e a reflexão sobre a prática do professor em exercício, que permanece na ação docente enquanto participa da formação inicial. Como já afirmamos, os cursos do Prolicenciaturas eram ofertados por meio do consórcio formado por IESs interessadas, públicas, comunitárias ou confessionais, modalidade de ensino a distância, orientação do MEC e sob a coordenação das Secretarias de Educação Básica, de Ensino a Distância e de Ensino Superior. Mas, em 2007, todos os cursos do Prolicenciaturas foram incorporados ao sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB – e, a partir de 2008, passaram a ser gestados pela Capes.

Na perspectiva de viabilização e facilitação do acesso aos programas da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores é sancionado o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que institui o sistema UAB, o qual destina-se a oferta de cursos de nível superior, licenciatura e formação inicial e continuada, prioritariamente para docentes da Educação Básica, dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica do Distrito Federal, Estados e Municípios. Afirma Freitas (2007, p. 1216) que esse sistema UAB, basicamente, oficializa a oferta de cursos a distância por instituições públicas de Ensino Superior. No entendimento da autora, a criação da UAB e a institucionalização do Prolicenciaturas, em conjunto, são tidas “como programa preferencial para a formação de professores em exercício e marca a adoção de um modelo privilegiado, quase exclusivo, de expansão do ensino superior e de estudos superiores à distância”.

O Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência –, lançado em 2006 pela Secretaria de Educação Superior do MEC, forma um programa específico e dotado de investimentos e recursos orçamentários públicos para incentivo à melhoria dos cursos de licenciatura e, portanto, de formação de professores. Na proposta da Secretaria de Educação Superior, o programa objetiva oferecer apoio financeiro a projetos institucionais capazes de contribuir para a inovação dos cursos de formação de professores, melhorar o processo ensino-aprendizagem dos futuros professores e à superação de problemas identificados nas avaliações efetuadas nos cursos de licenciatura. No entanto, afirma Freitas (2007), o montante de recursos destinados ao Prodocência, na época, era insignificante, diante dos valores destinados a outros programas no âmbito da formação. Mas, a partir de 2008, sob a coordenação e gestão da Capes (BRASIL, 2014), as ações do Prodocência passaram a ser articuladas com outros programas oficiais do MEC, dentre os quais, cursos de formação de professores no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor –, objetivando ampliação do potencial de alcance do próprio Prodocência e benefícios educacionais decorrentes.

Dada a importância da Capes nos programas de pós-graduação, sua inserção na formação inicial dos professores da Educação Básica e nível superior, ocorre motivada pela sua reestruturação por força da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, e, desde então, subsidia o MEC na formulação de política de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e do Ensino Superior. No âmbito da Educação Básica, conforme § 2º, art. 2º dessa Lei, a Capes terá por finalidade:

§ 2º – Induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I – na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II – na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2007)

As atribuições da Capes estão explicitadas no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. A viabilização dessa política advoga pela criação do Parfor, instituído pelo

MEC pela Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, como programa emergencial de formação de professores, nível superior, na modalidade presencial. (BRASIL, 2009d)

O documento da Capes (BRASIL, 2014) explica que o Parfor foi instituído para atender disposições do Decreto nº 6.755/2009, regra do inc. III do art. 11, e implantado em regime de colaboração entre Capes, Distrito Federal, Estados, Municípios e Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES para fomentar a oferta do Ensino Superior em curso de licenciatura e formação pedagógica para professores em exercícios da rede pública de Educação Básica, a fim de lhes possibilitar formação exigida pela LDBEN/1996 e contribuir para a melhoria da qualidade da educação nacional. (BRASIL, 2009a)

O Parfor é constituído, basicamente, por três programas com demandas próprias, quais sejam: primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica.

O programa de primeira licenciatura destina-se a docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da Educação Básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação disponham-se a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina de atuação em sala de aula. O programa para segunda licenciatura volta-se à formação de professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de Educação Básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica. Já o programa de formação pedagógica destina-se a docentes ou tradutores intérpretes de Libras, graduados não licenciados, que se encontram no exercício da docência na rede pública da Educação Básica.

Lembramos que a oferta dos cursos aprovados no âmbito do Parfor ocorre nas IPES por meio do sistema UAB, cuja incumbência maior é oferecer cursos de nível superior, licenciatura, formação inicial e continuada, prioritariamente para professores da Educação Básica, dirigentes, gestores e trabalhadores em educação, nível básico, do Distrito Federal, Estados e Municípios, em exercício nos respectivos sistemas de ensino público.

Interessa ao escopo desta dissertação, as definições do CNE a respeito dos programas emergenciais segunda licenciatura e formação pedagógica para graduados no Ensino Superior, instituídos no âmbito do Parfor a partir de 2009. Notadamente, ainda, há em pleno desenvolvimento programas de formação pedagógica – Profop – instituídos em 1997, como na UTFPR, objeto deste estudo.

A manifestação do CNE acerca dos programas emergenciais de curta duração, especialmente, de segunda licenciatura, na modalidade presencial, para professores em exercícios na Educação Básica pública, ocorre meses antes do Decreto Presidencial que

institui o Parfor. Por meio do Parecer CNE/CP nº 8, de 2 de dezembro de 2008, o Conselho Pleno do CNE se expressou favorável, motivado pela consulta do MEC sobre diretrizes, normas e orientações, para instruir programas emergenciais. Com base nesse Parecer, homologado pelo MEC em 30 de janeiro de 2009, a Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, estabelece diretrizes operacionais para a implantação desses programas emergenciais, coordenados pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizados pelas IPES, especificamente para a segunda licenciatura. (BRASIL, 2009b)

Nas definições dessa Resolução CNE/CP, o Programa segunda licenciatura destina-se aos professores em exercício na Educação Básica pública há pelo menos 3 (três) anos em área distinta da sua formação inicial (art. 2º). A organização curricular dos cursos do Programa deve articular duas dimensões: a formação pedagógica e a formação específica nos conteúdos da área ou disciplina para a qual será licenciado (art. 4º). Além disso, o art. 5º define a carga horária mínima dos cursos, o art. 6º determina que a carga horária do estágio curricular supervisionado obedeça a regras da Resolução CNE/CP nº 2/2002, e o art. 8º condiciona a continuidade da oferta do Programa “aos resultados do processo de avaliação instaurado a partir do terceiro ano de sua implantação, devendo, para tanto, os resultados dessa avaliação serem encaminhados para análise do CNE”. (BRASIL, 2009b)

Em função dos objetivos desta dissertação, mencionamos que a Resolução do CNE/CP nº 1/2009, no parágrafo único de seu art. 4º, reporta-se à Resolução CNE/CP nº 2/1997, orientadora do programa especial de formação pedagógica – Profop –, quanto à proposição, pela instituição formadora, de projeto pedagógico de curso compatível com o projeto pedagógico institucional. De forma análoga, essa Resolução CNE/CP de 1997 passa também a orientar cursos do programa de formação pedagógica instituído pelo Parfor destinados a professores ou tradutores intérpretes de Libras, graduados e não licenciados, em exercício da docência na rede pública da Educação Básica.

Em que se pesem os históricos dilemas da formação de professores no Brasil, na comparação entre essas duas Resoluções do CNE/CP – 1997 e 2009 –, observamos que ambas orientam programas emergenciais de formação de professores. Porém, a Resolução de 2009, do Parfor, segunda licenciatura, delimita a oferta do programa para professores em exercício na Educação Básica da rede pública em área distinta da sua formação inicial. Diferentemente, a Resolução CNE/CP de 1997, orientadora do Profop, determina que o programa seja destinado a portadores de diploma de nível superior, obtidos em cursos relacionados à habilitação pretendida, que queiram dedicar-se ao ensino básico. Na aplicabilidade dessa Resolução CNE/CP de 1997 para cursos de formação pedagógica no âmbito do Parfor é

observado, além da comprovada graduação, o critério referente ao “tempo de exercício da docência na rede pública da Educação Básica”. (BRASIL, 2009b)

Outra similaridade encontrada nessas normativas do CNE é o fato de que ambas fundam-se na necessidade de programas emergenciais de formação que se destinam a suprir a falta de professores habilitados nas escolas de Educação Básica, em determinadas disciplinas curriculares e localidades do país. Contudo, o Profop e o Parfor têm foco na formação dos professores para a docência na Educação Básica; o primeiro deles exige apenas comprovação de graduação na área pretendida na formação pedagógica; o outro, além de exigir primeira licenciatura concluída, requer comprovação de exercício na docência da Educação Básica em área distinta da formação inicial.

Quanto à organização curricular dos cursos de segunda licenciatura do Parfor, pela Resolução CNE/CP de 2009, essa organização deverá articular formação pedagógica e formação específica nos conteúdos da área ou disciplina para a qual é pretendida a segunda licenciatura; pela Resolução CNE/CP de 1997, a organização se voltará à formação pedagógica de professores para docência nas disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional, nível médio, pressupondo que os licenciandos obtiveram formação de nível superior em cursos relacionados à habilitação pretendida, cursos esses que ofereceram sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada à almejada habilitação. Similarmente, as Resoluções do CNE propõem que a organização curricular dos cursos visará à articulação entre três núcleos matriciais: contextual, estrutural e integrador.

Não obstante, há diferenciação entre as orientações do CNE quanto à carga horária definida para os cursos emergenciais implementados pelos programas em análise sobre a formação pedagógica dos professores. A Resolução CNE/CP de 2009, programa do Parfor, segunda licenciatura, define que a carga horária dos cursos deverá ter um mínimo de 800 horas quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, e um mínimo de 1.200 horas quando o curso pertencer a uma área diferente do curso de origem, não ultrapassando teto de 1.400 horas. A carga horária do estágio curricular será de 200 horas, sendo que “estudos anteriores e experiências profissionais não dispensarão o cumprimento da carga horária dos componentes curriculares”, conforme parágrafo único, art. 5º. (BRASIL, 2009b) Preferentemente, as atividades do estágio curricular supervisionado deverão ser realizadas na própria escola e com as turmas que estiverem sob a responsabilidade do licenciando, na área/disciplina da segunda licenciatura, tal como determinado no § 1º, art. 6º da Resolução de 2009. (BRASIL, 2009b)

A Resolução CNE/CP de 1997, orientadora do Profop, define que o programa deverá ser desenvolvido em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, sendo a duração mínima da prática de 300 horas. Porém, ressalva que a oferta da parte teórica poderá ser por metodologia semipresencial, na modalidade EaD, sem redução da carga horária total do programa, conforme art. 8º. (BRASIL, 1997a) Além disso, a parte prática deverá ser desenvolvida em instituições de ensino básico, e envolver a preparação e o trabalho em sala de aula e sua avaliação, e todas as atividades próprias da vida da escola, inclusive planejamento pedagógico, administrativo e financeiro, reuniões pedagógicas, eventos com participação da comunidade escolar e avaliação da aprendizagem e de toda a realidade da escola, definido pelo art. 5º. (BRASIL, 1997a) Ao participante que esteja ministrando aulas da disciplina pretendida na habilitação, é facultado incorporar o trabalho em realização como capacitação em serviço, desde que esta prática se integre dentro do plano curricular proposto e sob a supervisão da IES proponente e que oferta o programa. (BRASIL, 1997a)

A UTFPR, nos últimos anos, adota a carga horária total de 800 horas para o Profop, distribuídas em disciplinas teóricas (500 horas), práticas (200 horas) e estágio curricular (100 horas). A estrutura didático-pedagógica do Profop será discutida e detalhada no item 4.1.3 da presente dissertação que trata da caracterização do Profop da UTFPR – Câmpus Medianeira.

Na análise dessas Resoluções percebemos que o CNE refere-se à supervisão da prática – Resolução CNE/CP de 1997 – e ao estágio supervisionado – Resolução CNE/CP de 2009 –, da mesma forma, ou seja, ambas reportam-se à relação teoria e prática. Esclarecemos que as expressões prática de ensino, estágio supervisionado e prática como componente curricular têm significados diferentes e, que, portanto, nesses documentos do CNE não formam um grupo de sinonímias. Mas, Diniz-Pereira (2011a) menciona que a expressão “prática de ensino” foi entendida como disciplina acadêmica de cunho essencialmente teórico ou revestida pelo paradigma da “epistemologia da prática”. Explica o autor que, na tentativa de orientar o cumprimento do art. 65 da LDBEN/1996, a normativa da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional da Educação, Parecer CNE/CES nº 744, de 3 de dezembro de 1997– não homologado pelo MEC –, propôs a definição de prática de ensino como “as atividades desenvolvidas com alunos e professores na escola ou em outros ambientes educativos em, no mínimo, 300 horas, sob acompanhamento e supervisão da instituição formadora”. Na proposição do art. 3º da Resolução não homologada pelo MEC, a prática de ensino “deverá concluir, além das *atividades de observação e regência de classe* [grifo nosso], ações relativas a planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico”. (DINIZ-PEREIRA, 2011a, p. 206)

Mais recentemente, o próprio CNE por meio do Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001, esclarece, de vez, as dúvidas existentes entre essas expressões, e introduziu a concepção de “prática como componente curricular”. (BRASIL, 2001b)

À luz do art. 65 da LDBEN/1996, ao determinar que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”, o citado Parecer CNE/CP nº 28/2001 define prática de ensino como “componente obrigatório na duração do tempo necessário para a integralização das atividades acadêmicas próprias da formação docente”. (BRASIL, 2001b)

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2001b, p. 9)

Nesse sentido, a “parte prática” de que trata o art. 4º da Resolução CNE/CP de 1997 deve ser entendida na concepção de “prática como componente curricular”, e, por tal compreensão, à luz do § 1º, desse citado artigo, deverá haver “estreita e concomitante relação entre teoria e prática, uma fornecendo a outra elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, vedada a oferta da parte prática exclusivamente ao final do programa”. (BRASIL, 1997a) Essa relação se estabelece fundada no entendimento expresso do Parecer CNE/CP nº 28/2001 de que “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”. (BRASIL, 2001b)

O CNE também se manifesta sobre a obrigatoriedade do estágio, à luz do art. 24 da Constituição Federal de 1988, normatizada na LDBEN/1996 em seu art. 82¹⁵, cujo conceito, posteriormente, é definido na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes. Afirma a citada Lei:

Art. 1º. Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º. O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

¹⁵ Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria. [Redação dada pela Lei nº 11.788/2008]. (BRASIL, 2013a)

§ 2º. O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008)

No Parecer CNE/CP nº 28/2001, o estágio curricular é componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica da instituição formadora, sendo 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”. (BRASIL, 2001b, p.10)

Na qualidade de componente curricular, o estágio supervisionado é percebido como “momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário”, podendo ser concebido como

[...] um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período. Por outro lado, a preservação da integridade do projeto pedagógico da unidade escolar que recebe o estagiário exige que este tempo supervisionado não seja prolongado, mas seja denso e contínuo. Esta integridade permite uma adequação às peculiaridades das diferentes instituições escolares do ensino básico em termos de tamanho, localização, turno e clientela. (BRASIL, 2001b, p. 10-1)

Em análise, nas mencionadas normas do CNE há legítima preocupação com a relação teoria e prática, no estabelecimento de diretrizes e determinações acerca de significados, buscando, com isso, afastar do cotidiano da escola o predomínio da concepção de teoria como guia da ação. Não obstante, constatamos que no Parfor, segunda licenciatura, o CNE reduz a carga horária do estágio supervisionado, quando comparada à carga mínima determinada para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, conforme Resolução CNE/CP nº 1/2006. A razão não parece bem explicada, levando a pressupormos que, por se tratar de formação de professores em serviço, a carga horária do estágio supervisionado nos cursos do programa Parfor possa ser reduzida. Fica a dúvida.

Aqui retomamos algumas reflexões acerca da relação teoria e prática, formação em serviço e formação pedagógica especial. Pensamos que, na formação de professores, uma das relações entre teoria e prática deverá ocorrer na área de conhecimento especializado, ou seja, naquela em que o professor desenvolve sua prática docente. Contudo, quando se trata da formação em serviço, que vem de longa tradição, concebida e ofertada em cursos esporádicos destinados aos professores em exercício da docência, aproxima-se ao conceito de treinamento,

modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, tal como discutido por Saviani (2009; 2011). Com esse tipo de formação em serviço por meio de cursos esporádicos que demonstram haver uma forma técnica-ideal-certa de fazer o ensino – racionalidade técnica –, afirma Bottega (2007, p. 175), treina-se o professor, mas nega-se “a história do grupo de docentes, a dos fazeres que deram e dão certo, o coletivo e, mais sério ainda, a ideia de “construção” que se faz aliada às histórias de vida, às condições de trabalho na escola”.

Há que pensarmos formação inicial e capacitação em serviço como dois momentos distintos, desvinculados, ainda que a relação teoria-prática, necessariamente, esteja sempre presente. A capacitação em serviço pressupõe formação continuada de professores habilitados e em exercício, o que seria inadequado e ilegítimo pensarmos em relação à formação inicial. Na formação inicial, é indispensável que o professor desenvolva sua capacidade de relacionar a teoria à prática, o que poderá acontecer em cursos que contemplem formação em serviço. Mas, há outra relação entre teoria e prática que é específica da formação do professor e que não é facilmente aprendida; trata-se da aprendizagem da transposição didática do conteúdo prático ou teórico, visto que nem sempre quem domina o conhecimento necessário à atuação profissional é capaz de transpô-lo para uma situação de aprendizagem, defende Chevallard (1998). O autor conceitua transposição didática como processo, no qual, o conteúdo do saber, designado como saber a ensinar, sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Em sentido restrito, a transposição didática expressa uma relação entre a reconstrução do conhecimento no processo de ensino, ou seja, é a mediação didática para tornar tal conhecimento "ensinável". Portanto, compreender a transposição didática é, também, entender e diferenciar o saber sabido do saber ensinado. Nessa compreensão, entendemos que o processo de aprendizado da transposição didática não acontece na formação inicial aligeirada, apenas em momentos do estágio curricular obrigatório. É preciso que os cursos de formação de professores sejam planejados e organizados em tempo exequível que permita sólida formação, que oportunize ao professor desenvolver sua capacidade de integrar teoria e prática, que instrumentalize o professor para enfrentar o desafio de superar a especialização fragmentada do conhecimento, constante nos currículos escolares, e que estimule o professor a transformar em dinâmica construtiva sua prática formativa para incentivar nos educandos a investigação crítica das dinâmicas sociais.

Na sequência são tecidas algumas considerações sobre as políticas de formação de professores para a educação profissional, tendo em vista que a UTFPR, campo de estudo desta dissertação, iniciou a oferta de cursos de formação docente sob a orientação dessas políticas por meio dos cursos emergenciais denominados de Esquema I e Esquema II e, posteriormente,

implantou os atuais cursos do Profop e Parfor. É oportuno mencionarmos que, embora a UTFPR, antigo Cefet-PR, implantasse cursos de formação de professores com base nas Resoluções do CNE/CP de 1997 e de 2009, em nenhum momento tais documentos preocuparam-se em normatizar a formação docente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, concordamos com Melo (1999) quando afirma que as políticas públicas fragmentam a Educação Básica em Ensino Fundamental e Ensino Médio e deixam outras modalidades excluídas das prioridades dos programas de governo.

3.4 Políticas de formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica

As políticas de formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional e Tecnológica – EPT – tiveram sua demanda estimulada com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que em seu art. 54 determinou no § 1º que a “formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados” e no § 5º que “buscar-se-á elevar o nível dos conhecimentos e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagem no estrangeiro”. (BRASIL, 1942) Contudo, explica Machado (2008), essa determinação não gerou iniciativa substantiva visando à regulamentação e à instrução de políticas públicas. Anos mais tarde, o art. 59 da LBD/1961 define que a formação de professores para exercício da docência em disciplinas específicas do Ensino Médio Técnico seria feita em Cursos Especiais de Educação Técnica. (BRASIL, 1961) Nesse sentido, o MEC baixou a Portaria nº 141/1961 com normas para registros de professores do ensino industrial. Em 1962, o CFE emitiu o Parecer nº 262 para fixar o tempo de duração da formação dos professores do Ensino Médio, e, em 1963, manifestou-se favorável à criação do Curso Especial de Formação Técnica em cultura feminina, destinado à formação para o magistério em economia doméstica e trabalhos manuais. Em 1965, o MEC publicou a Portaria nº 174 para definir carga-horária e dias letivos para cursos de didática do Ensino Agrícola. Nesse ano foi criada a Universidade do Trabalho em Minas Gerais, com foco na formação de docentes para o Ensino Técnico Industrial.

Mas, conforme Machado (2008), somente a partir de 1967 é que o CFE manifesta-se de forma mais efetiva acerca da regulamentação do art. 59 da LDB/1961. No Parecer CFE nº 12/1967, o colegiado tratou de esclarecer a finalidade dos Cursos Especiais de Educação Técnica. Na homologação do citado Parecer CFE/1967, o MEC, por meio da Portaria Ministerial nº 111/1968, expressou que tais Cursos Especiais destinar-se-iam aos diplomados em nível superior ou em nível técnico em cujos currículos acadêmico/escolar contassem as disciplinas escolhidas para a futura docência, definindo o mínimo de 720 horas para cada curso de formação. No caso de formação de instrutores para atuação na docência do Ensino Técnico, a formação do professor em curso especial deveria totalizar, pelo menos, 200 horas.

Em 1968, surge a Reforma Universitária e a determinação de que a formação de todos os professores do ensino de nível médio geral e técnico, para as disciplinas gerais e técnicas, deveria ser em nível superior. A partir disso são editadas normas instrutoras, pelo CFE, e reguladoras da atuação, pelo MEC, como o Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, já mencionado, que em seu art. 16¹⁶ e seu parágrafo único, permitiu o ingresso de professores na docência por meio de exames de suficiência e estabeleceu o prazo máximo de 5 (cinco) anos para comprovação da habilitação requerida pela Lei. (BRASIL, 1969a) O Decreto-Lei nº 616, de 9 de junho de 1969, autorizou o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal à Formação Profissional, que teria por finalidade, como definido no art. 3º, “a preparação e o aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas em formação profissional, bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal existente no País”. (BRASIL, 1969b) O Decreto-Lei nº 655, de 27 de junho de 1969, estabelecia normas transitórias para o cumprimento dos dispositivos da Lei da Reforma Universitária. Em seu art. 1º, autorizava o MEC a organizar e coordenar cursos de nível superior para a formação de professores destinados à docência no Ensino Técnico Agrícola, Comercial e Industrial. (BRASIL, 1969c)

Quanto às normas instrutoras do CFE mencionamos: Parecer nº 266/1969, para as áreas comercial e industrial; Parecer nº 392/1969, para o Ensino Médio Técnico; Parecer nº 638/1969 relativo à equivalência dos Cursos de Formação de Professores do Ensino Industrial

¹⁶ Art. 16. Enquanto não houver em número bastante, os professores e especialistas a que se refere o artigo 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo Conselho Federal de Educação. Parágrafo único. Nos cursos destinados à formação de professores de disciplinas específicas no ensino médio técnico, bem como de administradores e demais especialistas para o ensino primário, os docentes que se encontravam em exercício na data da publicação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, sem preencher os requisitos mínimos para o exercício de magistério em nível superior, deverão regularizar a sua situação no prazo de cinco anos. (BRASIL, 1969a)

e Técnico; Parecer nº 214/1970 sobre a formação de professores do ensino técnico-industrial; Parecer nº 74/1970 sobre o estabelecimento de cargas horárias dos cursos especiais.

À luz dos Pareceres do CFE, de 1969 e 1970, o MEC edita a Portaria Ministerial nº 432, de 19 de julho de 1971, para atribuir forma e delinear os cursos emergenciais de formação de professores, denominados por Esquema I e Esquema II.

O Esquema I caracterizava-se por uma formação destinada aos portadores de nível superior, e previa uma complementação pedagógica aos conhecimentos da graduação. O Esquema II destinava-se aos técnicos diplomados, com formação nas disciplinas pedagógicas do Esquema I e também das disciplinas da área técnica, com conteúdos específicos. Como exemplo, pode-se citar o caso de um técnico em eletrotécnica que era professor; ao cursar o Esquema II, obtém a formação de licenciado em eletricidade. (OLIVEIRA, 2011, p. 6)

Nos cursos do Esquema I, a complementação pedagógica perfazia um total de 600 horas, e no Esquema II, havia variação entre total de 1080, 1200 e 1480 horas. Aos cursistas dos Esquemas I e II eram ofertadas as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau (90 h), Psicologia da Educação (90h), Didática (90h) e Prática de Ensino (290h). Os formados recebiam certificação de professor do Ensino Médio em até três disciplinas correspondentes à área de habilitação cursada, sendo concedida certificação em categorias de licenciatura plena e licenciatura curta, além do registro de concluinte do curso de língua estrangeira e de aprovação em exame de suficiência. (UTFPR, 2011)

Intermeando decisões do MEC e poucas instruções do CFE em referência aos cursos dos Esquemas I e II, em 1971 é sancionada a Lei nº 5.692, cujas orientações sobre formação de professores já foram objeto de nossas discussões. Com base na Lei nº 5.692/1971, explica Oliveira (2011), a Resolução CFE nº 3/1977 instrui a licenciatura plena específica para a parte de formação especial do ensino de 2º Grau, fixa currículo mínimo e determina às IESs que, na época, ofertavam cursos dos Esquemas I e II, transformar tais cursos em licenciaturas. Além disso, determina prazo máximo de 3 (três) anos para ocorrer essa transformação, sendo o Esquema I admitido apenas para as regiões com notada falta de recursos materiais e humanos para a implantação das licenciaturas. Mas, afirma a autora, a despeito de tal determinação, vencido o prazo, várias IESs mantiveram os cursos especiais do Esquema I para a formação de professores em diversas regiões do país.

Ainda em 1977, ao acolher as orientações do CFE, o MEC edita a Portaria nº 396, de 28 de junho, cujo art. 1º determina que “o curso de licenciatura plena para graduação de professores da parte de formação especial do currículo do ensino de 2º Grau, de que trata a

Resolução nº 3/1977 – CFE, será ministrado por estabelecimentos de ensino superior que mantenham Curso reconhecido de licenciatura”. O art. 2º da Portaria nº 396/1977 permitia que, “enquanto não houver número suficiente de professores habilitados nos termos da Resolução nº 3/1977 – CFE poderão ser autorizados estabelecimentos de ensino superior que mantenham convênios com o DEM-MEC ou com organismos vinculados ao Ministério da Educação a organizar cursos emergenciais de licenciatura plena para graduação de professores”. A citada Portaria nº 396/1977 também instrui o aproveitamento de estudos em cursos para casos em que: a) portadores de diploma de 2º Grau que comprovasse pelo menos 900 horas de estudos específicos na área afim à habilitação pretendida, em cursos de 2.000 horas; b) portadores de diploma de Ensino Superior, obtido em cursos de duração plena, exceto os de licenciatura, com duração de 840 horas; c) professores com formação de 2º Grau, em cursos de 1.500 horas, que comprovasse no mínimo 2 (dois) anos de experiência em disciplina especializada nesse nível de ensino. (BRASIL, 1977)

Em 1978 há reorganização das Escolas Técnicas Federais que passam a denominarem-se Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets¹⁷. Acompanha essa reorganização a expectativa de uma política mais específica à formação de professores para docência EPT, porque tais Centros destinam-se à oferta de cursos de graduação e pós-graduação, nas modalidades de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau, e cursos de formação de tecnólogos. Mas, a organização das primeiras unidades do Cefet frustrou tal expectativa, pois manteve-se a tradicional política do ensino técnico que, pouco mais tarde, foi confirmada no art. 4º, inciso V, do Decreto nº 5.224, de 1 de outubro de 2004, que restringe a oferta de ensino superior de graduação e pós-graduação apenas à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica. (BRASIL, 2004)

Na década de 1980, motivadas por problemas emergentes do ensino profissionalizante de nível médio, surgiram várias legislações pertinentes. Em 1981, foi aprovada a Resolução CFE nº 1/1981, que dispôs sobre a adaptação dos cursos de formação de docentes para as disciplinas especializadas, conforme definição da Portaria do MEC nº 432/1971, para a licenciatura plena estabelecida pela Resolução CFE nº 3/1977. Portaria MEC nº 299, de 4 de agosto de 1982, à luz da Resolução CFE nº 3/1977, regulamentou os cursos de licenciatura plena para graduação de professores da Parte de Formação Especial do currículo do 2º Grau.

¹⁷ Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispôs sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Portaria MEC nº 35, de 27 de novembro de 1985, e Portaria MEC nº 399, de 28 de junho de 1989, instruíram normas com previsão da oferta de cursos emergenciais.

Comenta Oliveira (2011) que nem a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que altera dispositivos da Lei nº 5.692/1971 e flexibiliza a oferta do Ensino Profissionalizante, em nível médio, foi capaz de interferir na política de formação dos professores EPT. Ao contrário, em 1986 e 1987, foram extintos a Coordenação Nacional de Ensino Agrícola e o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional, órgãos vinculados ao MEC e dedicados à formação docente. Pelas regras das Portarias do MEC nº^{os} 821/1986 e 66/1987, a Secretaria de Ensino de Segundo Grau assumia as atribuições desses órgãos. Afirma a autora:

[...] Ainda com várias discussões e pareceres, nos anos 1980, a formação docente para a Educação Profissional não encontrou guarida no MEC e nas instituições de ensino profissional, haja vista que várias delas ocuparam-se de licenciaturas para o ensino básico e de segundo grau. Não parecia ainda ter despertado interesse para a formação dos professores que ministram aulas no ensino profissionalizante. (OLIVEIRA, 2011, p. 7)

Na década de 1990, as discussões concentraram-se em torno da LDBEN/1996 e, posteriormente, na regulamentação de seus dispositivos. Nesse sentido, foi editado o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da LDBEN/1996 e determina:

Art. 9º. As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de **programas especiais de formação pedagógica** [Profop, grifo nosso]. (BRASIL, 1997b)

O citado Decreto nº 2.208/1997 foi revogado integralmente pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, sem ter sido definida uma política mais efetiva para a formação de professores EPT, capaz de dar conta da especificidade dessa formação. Compreende Machado (2008) que a proposta de formação inicial e continuada dos professores EPT, em especial das licenciaturas, deverá preocupar-se com o estabelecimento de inter-relação de três dimensões do saber: a dimensão técnico-científica, a sócio-político-cultural e a específica da formação docente. Contudo, lembra a autora, a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, que definiu diretrizes para o Profop, e a Resolução CNE/CP nº 1/2009, que indicou diretrizes ao Parfor – já mencionadas nesta dissertação –, constituem o conjunto de normatizações que orienta a concepção dos cursos de licenciatura para professores EPT.

Oportuno mencionarmos que o Parecer CNE/CP nº 5, de 4 de abril de 2006, não homologado pelo MEC, trata das diretrizes curriculares nacionais para cursos de formação de professores para a Educação Básica. Nesse Parecer está previsto que os cursos de Licenciatura destinados à formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio seriam organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nessas diretrizes. Contudo, depois da promulgação da Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, que alterou o artigo 61 da LDBEN/1996, passaram a ser considerados como profissionais da educação também os portadores de diploma de ensino técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Comentamos que a citada Lei nº 12.014/2009 definiu como um dos fundamentos da formação profissional a associação entre teoria e prática, mediante estágio supervisionado e capacitação em serviço. (BRASIL, 2009c)

3.5 Síntese dos dilemas da formação de professores no Brasil

Discutir políticas de formação de professores no Brasil não é assim tão simples, uma vez que envolve inúmeros fatores que concorrem em conjunto para complexificá-la. Em seu rastro histórico, a política de formação tende a consolidar dois modelos institucionalizados de formação – dos conteúdos culturais-cognitivos e pedagógico-didático –, e sempre se imbricou diretamente com a política de formação instituída e implementada pelo governo por meio de ações emergenciais e focalizadas, gerando o que a literatura denominou de formação aligeirada, que pouco contribui para a melhoria da Educação Básica brasileira.

Na literatura é recorrente a defesa de se analisar com urgência a política de formação de professores no contexto das reformulações dos cursos e programas emergenciais de licenciaturas, em especial, nas estruturas institucionais formativas e currículos de formação. É necessária uma revisão do significado de prática de ensino, carga horária e implicações destas nas práticas pedagógicas cotidianamente desenvolvidas na Educação Básica. Gatti, Barreto e André (2011, p. 91) expõem claramente que a relação teoria e prática, posta na legislação e normatizações políticas sobre a formação de professores da Educação Básica, “não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores”.

A questão das práticas, exigidas pelas diretrizes curriculares emanadas do CNE para esses cursos, mostra-se problemática, pois, às vezes, os documentos institucionais colocam-nas embutidas em diversas disciplinas, e, nessas, não se encontrou especificação clara sobre essa integração, havendo casos em que se nota que a prática não é prática de ensino, mas práticas de

laboratório ou práticas de aplicação da disciplina a outras atividades. Em alguns casos, são destacadas em separado, mas com ementas muito vagas. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 115-6)

O caráter de emergencialidade e focalização, presente nas recentes políticas de formação de professores, constitui uma característica histórica da maneira como o país trata esse assunto. É notório que, diante de uma situação, a política é instituída e implementada mesmo que gere outras situações inesperadas e que, no futuro, resultados focados não sejam os esperados. Nas últimas décadas do século XX, um exemplo marcante que estimulou a corrida dos professores em serviço na busca pelo diploma de nível superior foi a política de formação instruída para cumprir especialmente as determinações da LDBEN/1996. Assim, o que fora concebido em 1997 como “programas especiais de formação pedagógica”, devido ao caráter temporário e emergente da necessidade de professores habilitados, em nível médio e superior, ao que tudo indica, acabou por criar um modelo de formação. A legislação que reestruturou a Capes em 2007 e definiu o caminho do Parfor em 2009 parece representar uma medida tomada a fim de “perpetuar” esse modelo.

Nas reflexões a esse respeito, Gatti (2009) defende que aligeirar a formação de professores por meio de políticas emergentes e focalizadas, programas e estratégias facilitadoras do acesso, não significa pontuar a diversidade de condições sociocultural, econômica e domínio cognitivo que há entre professores e realidades locais onde atuam profissionalmente. Para a autora, a plena consideração à diversidade está em construir, nas instituições formadoras, meios para o professor ter acesso e condição de permanência para, ao longo do curso, obter qualificação adequada a sua futura atuação profissional.

Reconhece Saviani (2011, p. 10) que as “mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas”, que geram significativos avanços. A questão pedagógica na formação representa avanço, pois se de início ausente, aos pouco penetra até ocupar posição central nas reformas ocorridas na década de 1930. Mas, lamentavelmente, até hoje, não encontrou encaminhamento satisfatório, até porque o modelo estrutural 3 + 1, presente na organização dos primeiros cursos de formação de professores, licenciaturas, ainda é referendado pelo CNE em suas definições sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Expõe o autor:

[...] Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2011, p. 10)

Não obstante, Brzezinski (2008b) lembra que o modelo atual de formação oferecido pela universidade não passou despercebido e alheio às críticas dos professores, observando que não há dúvida de que precisa ser redimensionado para corresponder às exigências atuais da Educação Básica. Afirmar a autora:

No Brasil de muitos “brasis”, a importância da diversidade de lócus de formação de professores não tem sido também ignorada pelos educadores, porém alertam que a diversidade é solução transitória e que a universidade deverá constituir a instituição, por excelência, de formação inicial de todos os profissionais da educação, a ser ministrada em cursos presenciais. (BRZEZINSKI, 2008b, p. 1143)

Quanto à formação de professores em EPT, as políticas públicas instituídas estão longe de estabelecer o entrecruzamento dos saberes necessários à docência – dimensão técnico-científica, dimensão sócio-político-cultural e dimensão específica da formação docente – já que tal entrecruzamento, explica Machado (2008), distancia-se do aligeiramento e simplificação do atual modelo de formação docente. Posto que, notadamente há grande descompasso entre as políticas de formação de professores e as novas demandas sociais e técnico-científicas que, necessariamente, precisam ser do conhecimento do docente para desenvolver sua prática pedagógica de forma eficaz.

Nessas considerações, ainda que se reconheçam os esforços empreendidos pelo Brasil na formação de seus professores, parece urgente repensar a política de formação dos docentes da Educação Básica, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação Profissional e Tecnológica. Mas, a construção de um novo caminho para os processos formativos de professores a fim de responder às exigências e necessidades sociais, e lograr êxito, não deverá se orientar por políticas emergenciais focalizadas, prática essa que, como apontado na literatura consultada, já demonstrou ineficiência.

A seguir, apresentamos a instituição acolhedora, campo da pesquisa, dedicada ao ensino superior, formação profissional tecnológica e de professores. Tecemos considerações sobre a organização estrutural do Profop e analisamos dados e informações coletadas na pesquisa de campo.

4 CONTEXTO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção destina-se à apresentação da instituição acolhedora e à análise de dados e informações coletadas na pesquisa de campo. Inicialmente, abordamos aspectos históricos e sociais que permearam a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira, apresentamos os cursos de formação de professores que mantém atualmente e, na sequência, caracterizamos o Profop, objeto de estudo. Em seguida, os dados quantitativos coletados junto aos cursistas das Turmas 15 e 16, assim identificadas pela instituição, são apresentados e discutidos à luz do referencial teórico que sustenta esta dissertação.

4.1 UTFPR: instituição acolhedora da pesquisa

Nesta dissertação, contextualizamos a instituição acolhedora, campo da pesquisa, a partir de sua localização geopolítica no Estado do Paraná, isto é, no município de Medianeira fundado em 1960, que pertence à mesorregião oeste do Paraná, microrregião de Foz do Iguaçu, distante 580 quilômetros da capital, Curitiba, com área de 328.732 km², população estimada pelo IBGE (2013) de 44.149 habitantes, predominantemente da raça branca e do gênero feminino, com aproximadamente 89,41% dessa população residente na zona urbana, detentor de índices socioeconômicos que o classificam em 13^o lugar no *ranking* estadual e 320^o na classificação nacional. É nesse município que se encontra um dos Câmpus da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, cuja historicidade é a seguir exposta.

4.1.1 Breve perspectiva histórica da UTFPR

A UTFPR tem sua gênese na Escola de Aprendizizes e Artífices do Paraná, criada em 1909, na capital Curitiba, cuja finalidade era o atendimento educacional a garotos de camadas menos favorecidas da sociedade.

Durante sua trajetória, a Escola de Aprendizizes e Artífices passa por vários processos de mudanças e nomenclatura. Em 1937, recebe a denominação de Liceu Industrial do Paraná; em 1942, de Escola Técnica de Curitiba; em 1959, de Escola Técnica Federal do Paraná e, em 1978, de Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Cefet-PR. Em 1990, por meio do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, o Cefet-PR inicia um processo de expansão para o interior do Estado, com implantação de unidades, sendo a primeira em Medianeira. (UTFPR, 2011)

A criação do Cefet Medianeira, atual Câmpus UTFPR, campo de pesquisa, ocorre por meio da Portaria nº 67, de 6 de fevereiro de 1987, do Ministério da Educação, e teve o início de suas atividades letivas em 1990, com oferta de cursos técnicos integrados de nível médio, Técnico em Alimentos e Técnico em Eletromecânica. A inauguração oficial do Cefet-PR, UNED Medianeira, aconteceu em 30 de maio de 1991. (UTFPR, 2013a)

Com a promulgação da LDBEN/1996 há reformulação do ensino técnico e profissional, o que, em consequência, forçou o então Cefet-PR a reorganização de seu ensino técnico. A opção foi implantar o Ensino Técnico de nível médio e cursos de Tecnologia, sendo que em 1996 surge o primeiro curso de nível superior nessa instituição. (UTFPR, 2011)

Em 1998, por iniciativa da Diretoria do Cefet-PR, começa um movimento para transformá-lo em universidade. Cria-se um Projeto que, em 7 de outubro de 2005, transforma-se na Lei nº 11.184, e do então Cefet-PR surge a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a primeira especializada do Brasil. (UTFPR, 2011)

Em 2007, o Câmpus Medianeira foi precursor, no sistema da UTFPR, da modalidade de ensino EaD, sendo oferecidos os Cursos de Especialização em Gestão Ambiental e em Educação, Métodos e Técnicas de Ensino. (UTFPR, 2013a)

Em 2015, a UTFPR conta com treze (13) Câmpus distribuídos nas seguintes cidades paranaenses: Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo, com perspectiva para a criação do 14º Câmpus na cidade de Maringá.

Nesses Câmpus, respeitada a especificidade regional, há oferta de cursos da Educação Profissional e Tecnológica, em nível Superior, Licenciaturas em Química, Física, Matemática, Letras Português-Inglês, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Informática, além de cursos do Programa Especial de Formação Pedagógica – Profop – e Formação Pedagógica do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor – e Programas de Pós-Graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*.

No Câmpus Medianeira, além do Profop – objeto desta pesquisa –, são ofertados cursos presenciais de bacharelado em Ciência da Computação, Engenharia de Alimentos, Engenharia Ambiental, Engenharia Elétrica e Engenharia de Produção. Há oferta de licenciatura em Química, cursos de Tecnologias em Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão Ambiental e Manutenção Industrial, cursos Técnicos em Química e Segurança no Trabalho – de nível médio (em fase de extinção); cursos de Qualificação Profissional em Informática, Tecnologia de Alimentos, Tecnologia em Manutenção Industrial

e Gestão Ambiental – modalidades de cursos abertos e *in company*¹⁸; cursos de Especialização *lato sensu* – modalidade presencial e EaD – em Matemática, Redes de Computadores, Gerenciamento Ativos, Bancos de Dados, Administração e Desenvolvimento, bem como, cursos de mestrado, *stricto sensu*, em Tecnologia de Alimentos e Tecnologias Ambientais. (UTFPR, 2013a)

4.1.2 Cursos de formação de professores na UTFPR – Câmpus Medianeira

A UTFPR – Câmpus Medianeira – somente inicia sua oferta de curso de licenciatura em 2013, com o curso de Licenciatura em Química. Contudo, possui experiência na área de formação de professores desde 1994 quando, com o apoio do então Cefet-PR, central de Curitiba, dá início a oferta de cursos do Esquema I, já mencionados nesta dissertação.

Lembramos que, na época, o Esquema I da UNED Cefet-Medianeira habilitava professores e pessoal técnico-administrativo da instituição, sendo aberto também à comunidade externa, em Licenciatura Plena para Graduação de Professores na parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau.

Em função das diretrizes emanadas do CNE, em 1997, houve reformulação na proposta dos cursos do Esquema I que foram substituídos por cursos orientados pela Resolução CNE nº 2/1997 – já mencionados nesta dissertação –, denominados Programas Especiais de Formação Pedagógica – Profop.

Sob essa orientação, a UNED Cefet-Medianeira, em novembro de 1998, inicia a oferta de cursos do Profop sob a Coordenação do Programa Especial de Formação Pedagógica – Cofop –, tendo por objetivo “habilitar profissionais portadores de diploma de nível superior, para o exercício do magistério em disciplinas do currículo que interagem com as quatro últimas séries do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio, nos diferentes sistemas de ensino”. (UTFPR, 2011, p. 12)

Na trajetória do Profop do então Cefet-PR, em setembro de 2002, o MEC reconhece esse programa de formação docente com conceito “Aa”. Mas, oficialmente o Profop somente é reconhecido em 7 de maio de 2003, pela Portaria Ministerial nº 1.056. (UTFPR, 2011)

A UTFPR, em seus diversos Câmpus, no ano letivo de 2014, ofertou cursos do Profop nas áreas de Física, Química, Matemática, Biologia, Inglês, Espanhol e em disciplinas de

¹⁸ Consiste em uma das políticas de relacionamento com as empresas adotadas pelo Departamento de Gestão e Economia, com oferta de cursos customizados, para atender demandas específicas de cada organização. O Departamento oferece cursos em suas diversas áreas de atuação, na modalidade presencial, que podem ser realizados nas dependências da UTFPR ou mesmo nas dependências da organização interessada. (UTFPR, 2013a)

Educação Profissional e Tecnológica. No Câmpus Medianeira há oferta de cursos em todas essas áreas mencionadas, visto que, justifica a instituição, “[...] a abertura do Curso Especial de Formação Pedagógica atende aos interesses manifestados pelo Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu e à demanda de profissionais que já fizeram consultas para possível inscrição no curso”. (UTFPR, 2011, p. 19)

É oportuno mencionarmos que a UTFPR também desenvolve curso de formação pedagógica sob a orientação da Capes, norteadas pelas diretrizes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, programa Parfor.

Outra informação relevante e oportuna é que as normativas emanadas da UTFPR tratam os programas de formação Profop e Parfor com grande similaridade. As principais diferenças estão na exigência do cursista do Parfor comprovar exercício na docência da Educação Básica, em instituições públicas, enquanto que no Profop comprova-se titulação de bacharelado e carga horária curricular compatível com a Resolução CNE nº 2/1997.

4.1.3 Caracterização do Profop da UTFPR – Câmpus Medianeira

Como observamos na legislação relativa aos cursos especiais de formação pedagógica, o Profop não se confunde com formação inicial, por sua própria identidade legal, visto que é um mecanismo para formação de professores com a particularidade de atender a demanda de cursistas bacharéis ou tecnólogos, independentemente de atuarem ou não como professores. Consequentemente, fica também comprometida a tentativa de classificá-lo como curso de educação continuada, pois apesar de ter no seu corpo discente cursista com formação superior, essa pode vir fragmentada nos mais diversos formatos, podendo acolher cursistas sem nenhuma formação relacionada à área da educação ou mesmo com alguma experiência na docência do Ensino Fundamental, Médio e Profissional, por exemplo.

Conforme registrado no Projeto Político Pedagógico do Programa Especial de Formação Pedagógica (UTFPR, 2011), o Profop do Câmpus Medianeira, como nos demais Câmpus da UTFPR, é estruturado em consonância com a Resolução CNE nº 2/1997, e tem por objetivo preparação e habilitação do profissional para:

- a) exercer a profissão de professor, de acordo com os princípios e fundamentos filosóficos, sociológicos e psicopedagógicos, empregando de forma adequada os recursos tecnológicos, no processo educacional e de gestão do sistema escolar;

- b) articular os conteúdos curriculares, sua organização, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao seu desenvolvimento bem como sua adequação ao processo ensino-aprendizagem;
- c) identificar os problemas do cotidiano escolar, analisando-os e propondo alternativas para solucioná-los a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares.

A proposta do Profop, seguindo regra da Resolução CNE nº 2/1997, organiza-se em forma de temas, que abrangem diferentes áreas do conhecimento humano, para assegurar um currículo integrado e articulado entre os seguintes núcleos: núcleo contextual, núcleo estrutural e núcleo integrador.

O núcleo contextual é constituído pelos seguintes temas: gestão, instituição como organização e profissão professor. A opção por esses temas objetiva

[...] propiciar a compreensão de todos os mecanismos que envolvem a organização e estruturação de uma instituição de ensino nos seus diferentes níveis; desenvolver o processo gerencial das relações humanas e profissionais que se desenvolvem nas instituições, bem como avaliar o papel da instituição de ensino como agência de transformação da realidade na qual está inserida. (UTFPR, 2011, p. 17)

O núcleo estrutural contempla temas como paradigmas da educação, dimensões da ciência e da tecnologia no ambiente educacional, concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem e metodologia científica para as práticas de investigação no ensino, cuja abordagem propõe:

[...] oportunizar ao professor a aquisição de competências e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício das atividades inerentes à sala de aula; a compreensão do seu papel de agente de transformação de sua prática pedagógica e responsabilidade no desenvolvimento de pesquisas educacionais. (UTFPR, 2011, p. 18)

O núcleo integrador, desenvolvido por meio do planejamento multidisciplinar, objetiva proporcionar ao cursista uma visão global da realidade em que se insere a prática docente, e tem a interdisciplinaridade como elo articular entre as diferentes áreas do conhecimento. Cada tema proposto nesse núcleo é de responsabilidade de um professor, incumbido de “organizar, planejar e desenvolver de forma harmoniosa os conteúdos estabelecidos, podendo valer-se de palestras, seminários, *workshops*, grupo de estudos, entre outros, possibilitando ao educador uma ampla visão da interação teoria e prática sob diferentes enfoques”. (UTFPR, 2011, p. 18)

Cada tema proposto nos eixos orientadores é apresentado no Projeto Pedagógico do Profop da UTFPR, Câmpus Medianeira, assim como um ementário específico por tema e respectivo referencial teórico.

As figuras, a seguir, mostram a correlação entre núcleo, disciplina, ementa e respectiva carga horária teórica – CHT, carga horária prática – CHP e carga horária total – CHTG.

Na primeira delas (Figura 1) aparece o núcleo contextual e seu objetivo, as oito disciplinas que a compõem, ementa e respectiva carga horária de cada uma das disciplinas.

NÚCLEO RESOLUÇÃO Nº 2 / 97 CNE	DISCIPLINA	EMENTA	CARGA HORÁRIA		
			CHT	CHP	CHTG
NÚCLEO CONTEXTUAL Busca propiciar a compreensão de todos os mecanismos que envolvem a organização e estruturação de uma instituição de ensino de diferentes níveis	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	Bases históricas, filosóficas e sociológicas da Educação: tendências pedagógicas do Brasil; concepção de homem e de educação; a relação entre estado, educação e trabalho. Educação brasileira contemporânea: limites e possibilidades.	60	10	70
	GESTÃO EDUCACIONAL	Teorias da Administração e Gestão Educacional. Escola, Gestão e Projeto Político. Estudo analítico das políticas educacionais no Brasil. A política educacional no contexto das políticas públicas; organizações dos sistemas de ensino considerando as peculiaridades nacionais e os contextos internacionais; impasses e perspectivas das políticas atuais em relação à educação.	40	10	50
	TEORIA DO CURRÍCULO	Conhecimentos cotidianos e escolares. Conhecimento escolar e competências: seleção e distribuição. Currículo e sociedade. Currículo e ideologia. Currículo e relações de poder. Currículo oculto. Perspectivas e propostas curriculares de diferentes sistemas de educação, níveis de ensino e escolas. O currículo no cotidiano da escola pública.	30	10	40
	OFICINAS I	Espaço interdisciplinar de estudos da prática pedagógica, visando a análise global e crítica da realidade educacional. Debates com diversos profissionais buscando uma compreensão mais ampla da prática pedagógica.		10	10
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	As principais teorias da psicologia aplicadas a educação escolar. Processos psicológicos da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento. Reflexão sobre temas contemporâneos do campo da Educação.	50	10	60
	COTIDIANO ESCOLAR	As relações professor e aluno – professor e escola – escola e família – e suas implicações no contexto educacional. A origem, as causas e os desdobramentos dos conflitos na escola. O papel do professor e da escola em relação às drogas e às dependências químicas.	20	10	30
	PROFISSÃO PROFESSOR	A constituição da profissão professor. O desenvolvimento profissional docente e prática pedagógica. A ética do professor no trabalho.	40	10	50
	OFICINAS II*	Espaço interdisciplinar de estudos da prática pedagógica, visando a análise global e crítica da realidade educacional. Debates com diversos profissionais buscando uma compreensão mais ampla da prática pedagógica.		10	10
TEÓRICA			240		
PRÁTICA				80	
TOTAL					320

Figura 1 – Núcleo contextual

Fonte: UTFPR (2013b).

A seguir, as figuras mostram o núcleo estrutural, seu objetivo, as sete (7) disciplinas que a compõem e suas respectivas ementas e cargas horárias (Figura 2), o núcleo integrador e sua disciplina, ementa e carga horária, bem como o total da carga horária das disciplinas teóricas, disciplinas práticas, estágio curricular obrigatório e total de horas do curso de formação pedagógica (Figura 3).

NÚCLEO RESOLUÇÃO Nº 2 / 97 CNE	DISCIPLINA	EMENTA	CARGA HORÁRIA		
			CHT	CHP	CHTG
NÚCLEO ESTRUTURAL Visa oportunizar ao professor a aquisição de competências e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício das atividades inerentes à sala de aula	METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	A ciência e a produção do conhecimento. A pesquisa em educação: abordagens, tipos e orientações metodológicas. Normas e organização do texto científico (normas da ABNT / UTFPR).	30	20	50
	TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	O uso das TIC no processo ensino - aprendizagem. Implicações do uso das TIC na Educação. Visão histórica das TIC na educação. Integração das diferentes tecnologias existentes no processo de ensino. Teorias e estratégias de aprendizagem. Construção do conhecimento por meio do uso de TIC.	30	10	40
	PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	A relação professor e aluno no contexto da sala de aula. A instituição escolar, a relação pedagógica e o papel do professor. A aula e a atuação docente: Fundamentos do trabalho pedagógico; Planejamento e Avaliação; Estratégias de ensino-aprendizagem;	50	20	70
	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE	Educação Inclusiva e a Diversidade como referência para repensar as construções políticas e legais. O Desafio da Desigualdade Social e Educacional. A Mudança dos Paradigmas, a inclusão e as Reformas da Escola. Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.	30	20	50
	LIBRAS I	Aspectos educacionais e sócio-antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira – Libras. Prática de Libras: o alfabeto; expressões manuais e não manuais. Diálogos curtos com vocabulário básico, conversação com frases simples e adequação do vocabulário para situações informais.	30		30
	LIBRAS II	Aspectos lingüísticos: noções básicas de léxico, fonologia, morfologia e sintaxe da língua de sinais. Ampliar conhecimento dos aspectos da cultura e identidade surda. Criar oportunidades para a prática de conversação em Libras em situações formais e informais.	30		30
	OFICINAS III	Espaço interdisciplinar de estudos da prática pedagógica, visando à análise global e crítica da realidade educacional. Debates com diversos profissionais buscando uma compreensão mais ampla da prática pedagógica.		10	10
TEÓRICA			200		
PRÁTICA				80	
TOTAL					280

Figura 2 – Núcleo estrutural

Fonte: UTFPR (2013b).

NÚCLEO RESOLUÇÃO Nº 2 / 97 CNE	DISCIPLINA	EMENTA	CARGA HORÁRIA		
			CHT	CHP	CHTG
NÚCLEO INTEGRADOR	SEMINÁRIOS de ESTUDOS PEDAGÓGICOS	Temas Sugeridos: Responsabilidade socioambiental e sustentabilidade; Educação Profissional; Fundamentos Teórico-metodológicos das ciências: naturais, humanas e sociais; Educação a Distância; Educação de Jovens e Adultos; Educação no campo; Prevenção ao uso de drogas; Sexualidade e implicações; Empreendedorismo e empregabilidade; Tecnologias assistivas.			
		Obs: A coordenação local do Programa poderá inserir outros temas que achar pertinente.			
		TEÓRICA	60		
		PRÁTICA		40	
		TOTAL			100

Disciplinas Teóricas	Carga Horária	500horas
Disciplinas Práticas	Carga Horária	200horas
Estágio Curricular Obrigatório	Carga Horária	100horas
Total	Carga Horária	800horas

Figura 3 – Núcleo integrador e carga horária do curso

Fonte: UTFPR (2013b).

Observamos nas Figuras 1, 2 e 3 que, nos núcleos, há disciplinas denominadas de Oficinas I, II e III, as quais têm por finalidade a integração do conjunto de conhecimentos das disciplinas que o compõem. Conforme Regulamento do Profop UTFPR – Câmpus Medianeira, no final de curso deverá ser apresentado um artigo científico, elaborado pelo cursista, e o Relatório do Estágio Obrigatório, cujas atividades deverão ser definidas em conjunto com a Coordenação do Sistema do Programa, com o objetivo de padronizar os procedimentos e ações dessa atividade.

No Profop da UTFPR – Câmpus Medianeira, as aulas teóricas, desenvolvidas aos sábados, com referenciais de diferentes autores, proporcionam fundamentos à prática

pedagógica. Cada tema possui uma carga horária de atividades práticas, que são desenvolvidas presencialmente e atividades práticas supervisionadas – APS – efetivadas *in loco* em alguma instituição de ensino que oferta Educação Básica, sob a supervisão do(s) professor(es) responsável(is) pelo tema. A interação entre cursista e professor para as APS, que corresponde a 20% da carga horária de cada disciplina, é desenvolvida com o apoio da plataforma *moodle*¹⁹. (UTFPR, 2011)

O estágio curricular obrigatório, previsto no Profop, insere-se na abordagem do tema Concepções Psicopedagógicas, segue regulamentação própria e conta com professores orientadores e supervisores do estágio que o acompanha por intermédio de fichas previamente discutidas com os cursistas.

Além das habilidades já citadas, o Projeto Pedagógico é construído com base nos perfis dos egressos, como: visão crítica, formação em áreas específicas da EPT e na área educacional, formação ética e humanística, formação global, capaz de atuar em projetos interdisciplinares, formação prática; capacidade de inovar e de se comunicar eficientemente.

Em 2014, a UTFPR – Câmpus Medianeira contava com uma turma do Profop em andamento e projeto estruturado para abertura de nova turma, com demanda já confirmada, o que reafirma a estável procura pelo Profop desde sua implantação.

4.2 Apresentação e discussão dos dados coletados

Iniciamos com a análise da demanda pelo Profop, cujas informações foram coletadas na pesquisa documental, basicamente em consultas aos Relatórios Finais de Avaliação das turmas 15 e 16, UTFPR, Câmpus Medianeira. Na sequência, os dados coletados na pesquisa junto aos cursistas dessas turmas são apresentados e analisados de forma intercruzada com análise da literatura e dados coletados em pesquisas de campo similares.

4.2.1 Análise da demanda, evasão e certificação

Na constituição da turma 15 foram inscritos quarenta e sete (47) candidatos à seleção, sendo um deles proveniente do quadro de servidores da UTFPR – Câmpus Medianeira. Todos os inscritos iniciaram o curso em março de 2012, mas houve quatorze (14) desistências

¹⁹ É um sistema/*software* de administração de atividades educacionais destinados à criação de comunidades online, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem. Ele é aberto, livre e gratuito, pode ser carregado, utilizado, modificado e até distribuído.

durante o processo, restando trinta e três (33) cursistas que concluíram todos os temas do currículo do Profop, sendo considerados aptos a receber certificação. (UTFPR, 2014a)

Na formação da turma 16, a demanda foi maior. Inscreveram-se no Profop cinquenta e dois (52) candidatos, dos quais quarenta e seis (46) foram matriculados e iniciaram o curso em março de 2012. Desse total, dez (10) interromperam ou desistiram da frequência ao curso e trinta e seis (36) concluíram todos os temas do currículo do Profop e foram considerados aptos para receber certificação. (UTFPR, 2014b)

Consideradas as informações registradas nos dois parágrafos anteriores, obtemos os índices de evasão dos cursistas do Profop, turmas 15 e 16, da UTFPR, Câmpus Medianeira. Nessas duas turmas, os índices de evasão foram iguais a 29,79% e 21,74%, respectivamente.

Os principais interferentes na frequência, motivadores da evasão do curso do Profop, foram problemas financeiros, problemas de saúde ou incompatibilidade de horário em função do trabalho. As cargas horárias relativas às disciplinas de prática (total de 200h) e ao estágio curricular obrigatório (total de 100h) são, na percepção dos cursistas dessas turmas em estudo, os principais fatores que geram incompatibilidade de horário.

Registramos que ambas as turmas iniciaram atividades letivas em março de 2012 e concluíram em setembro de 2013 o curso do Profop. Entre os que permaneceram no curso, trinta e três (33) na turma 15 e trinta e seis (36) na turma 16, não houve repetência e, portanto, os índices de concluintes aptos à certificação, nas duas turmas, equivaleram a 100%.

Apuramos as habilitações obtidas pelos sessenta e nove (69) cursistas das turmas 15 e 16, considerado o número de concluintes aptos à certificação, ilustradas no Gráfico 1.

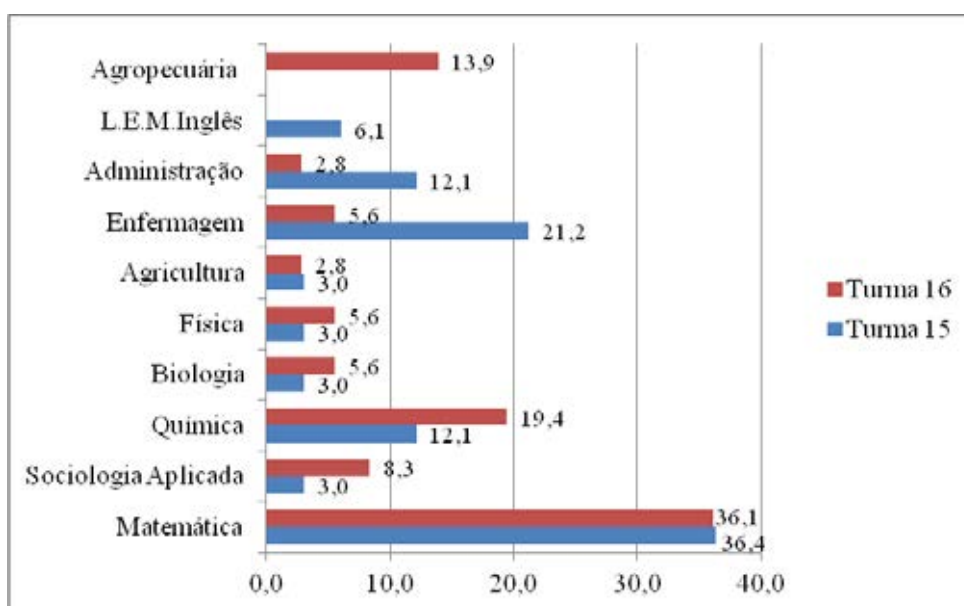


Gráfico 1 – Habilitação obtida pelo cursista da turma 15 e turma 16.

Fonte: UTFPR (2014a, b).

Na análise do Gráfico 1, observamos o predomínio da habilitação em Matemática entre as disciplinas curriculares da Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e EPT preferidas pelos concluintes do Profop das turmas 15 e 16, sendo primeira opção para 36,4% e 36,1% dos concluintes, respectivamente. Na turma 15, a Enfermagem (21,2%) foi a segunda habilitação preferida, já na turma 16, a segunda habilitação de maior índice de preferência foi Química (19,4%).

Entre as disciplinas específicas dos currículos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da EPT, além da habilitação em Enfermagem, destacam-se Administração (12,1%) e Agricultura (3,0%) na turma 15, e Agropecuária (13,9%), Administração (2,8%) e Agricultura (2,8%) na turma 16.

Mencionamos que, conforme LDBEN/1996 e alteração promovida pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, e regra do artigo 40 da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que traça as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, define-se que a formação inicial para a docência realizar-se-á em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas. Assim, com apoio nessa base legislativa, por meio de cursos do Profop, a UTFPR oferta a possibilidade de habilitar, licenciatura plena, professores que atuam na docência em cursos da EPT e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, detentores de diploma de nível superior.

A seguir, como complemento à contextualização do Profop e melhor identificação dos cursistas UTFPR, Câmpus Medianeira, apresentamos o perfil dos sujeitos da amostra desta pesquisa, ou seja, cursistas das turmas 15 e 16, da instituição acolhedora.

4.2.2 Perfil dos cursistas do Profop, turmas 15 e 16

A amostra da pesquisa de campo foi constituída por cinquenta e oito (58) cursistas, declarados quinze (15) do gênero masculino e quarenta e dois (42) do gênero feminino, equivalente à percentagem de 26% e 74%, respectivamente.

Na investigação realizada por Claudino (2010) no Profop UTFPR – Câmpus Curitiba, a autora também constatou maior número de cursistas do gênero feminino.

O predomínio do gênero feminino em cursos de formação de professores não é uma peculiaridade do Profop. Historicamente, a feminização do magistério no Brasil é considerada um processo devidamente alicerçado desde o século XIX, que se iniciou nas Escolas Normais, mas sua consolidação somente ocorreu no século XX quando os homens procuraram outras oportunidades profissionais ofertadas pelo mercado ou porque, como afirma Martins (1996),

passaram a ser impedidos de ingressar em cursos de formação docente, caso específico do Estado do Rio de Janeiro que, em 1943, proibia o gênero masculino ao ingresso em Cursos Normais. Sob perspectiva analítica sociocultural e histórica acerca da realidade brasileira, o campo do magistério foi um dos primeiros espaços públicos de atuação profissional permitido às mulheres, afirma a autora.

Gatti (2010), ao observar o crescimento dos cursos de formações de professores, período entre 2001 e 2006, constatou que 75,4% dos licenciandos eram mulheres, e reafirmou que este não é fenômeno recente na história da educação brasileira.

Conforme Cruz (2013), as estatísticas referentes à realidade da educação brasileira, em 2011, mostram que, do total de mais de dois milhões de professores atuantes na Educação Básica, 19,32% pertencem ao gênero masculino e 80,68% ao feminino. Cruz (2014) menciona que em 2012, observaram-se poucas alterações nesses percentuais. Do total de professores da Educação Básica brasileira, 19,58% eram do gênero masculino e 80,42% do feminino.

Quanto à faixa etária dos cursistas Profop, apresentada no Gráfico 2, constatamos predomínio da faixa de idade entre 26 e 35 anos (48%), seguida pela faixa entre 36 e 45 anos (29%), até 25 anos (12%) e acima de 46 anos de idade (11%). Os percentuais encontrados na pesquisa Profop UTFPR – Câmpus Medianeira são próximos aos apresentados por Passos e Oliveira (2008), resultantes da pesquisa realizada em São Paulo com cursistas interessados em obter certificação de Licenciatura Plena em Matemática, História ou Letras em Programa Especial de Formação Pedagógica. Nessa pesquisa, as autoras encontraram predomínio da faixa etária entre 30 e 41 anos de idade. Essa mesma faixa etária também predominou na investigação de Claudino (2010). Dados análogos são encontrados por Gatti (2010) quando aponta que a faixa etária dos licenciandos situa-se entre 18 e 24 anos (46%), considerada pela autora como faixa etária ideal para a busca de uma profissionalização em nível superior.

Sabendo-se que a maioria dos cursistas do Profop, UTFPR – Câmpus Medianeira, atua como docentes na Educação Básica, mencionamos o estudo organizado por Cruz (2013) que, ao analisar a realidade brasileira referente ao ano de 2011, aponta que a maior parcela dos docentes da Educação Básica encontra-se na faixa etária acima dos 33 anos de idade (70,8%), com predomínio das faixas entre 41 e 50 anos de idade (29,4%) e entre 33 e 40 anos de idade (27,5%). Entre os docentes de até 24 anos (5,1%) e acima dos 50 anos (13,9%), os percentuais são relativamente baixos. Alguns fatores são relevantes na análise do índice de 5,1%; primeiramente porque o estudo organizado por Cruz (2013) inclui a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e em segundo, as condições socioeconômicas que envolvem a população brasileira, a qual força os jovens para a dupla jornada de estudo e

trabalho. Somente 12% dos jovens brasileiros entre 15 e 29 anos conseguem entrar e cursar integralmente um curso de nível superior. (ABRES, 2013)

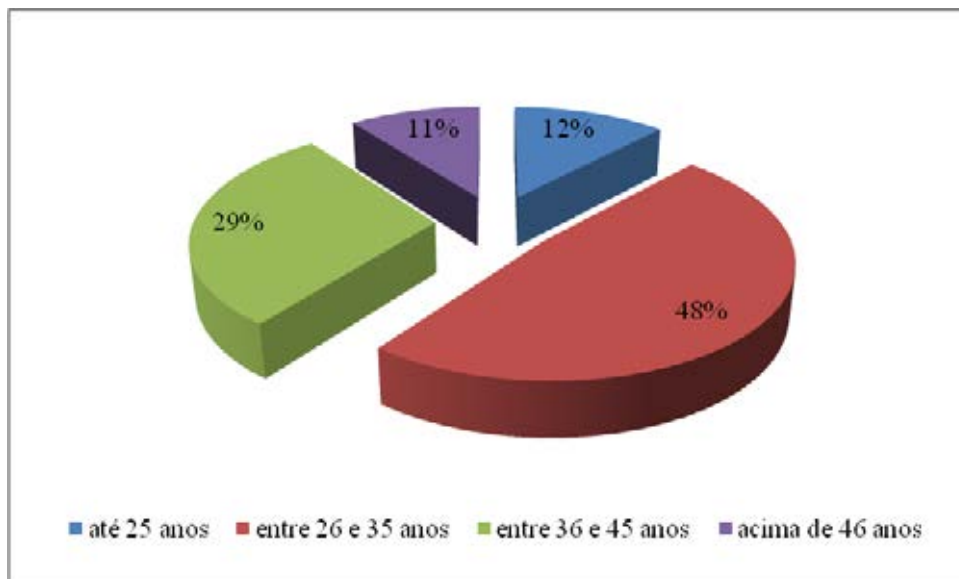


Gráfico 2 – Faixa etária dos pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

A análise da composição da amostra, registrada no Gráfico 3, indica o predomínio da raça branca entre os cursistas pesquisados do Profop UTFPR – Câmpus Medianeira (81%), seguida pela parda (16%) e negra (3%). Esses índices eram esperados, uma vez que, a maioria dos pesquisados do Profop é residente na mesorregião oeste do Paraná, predominantemente habitada por população branca. Os índices percentuais anotados a partir da população branca são decrescentes, e incluem a população parda, negra, amarela e indígena. (IBGE, 2013)

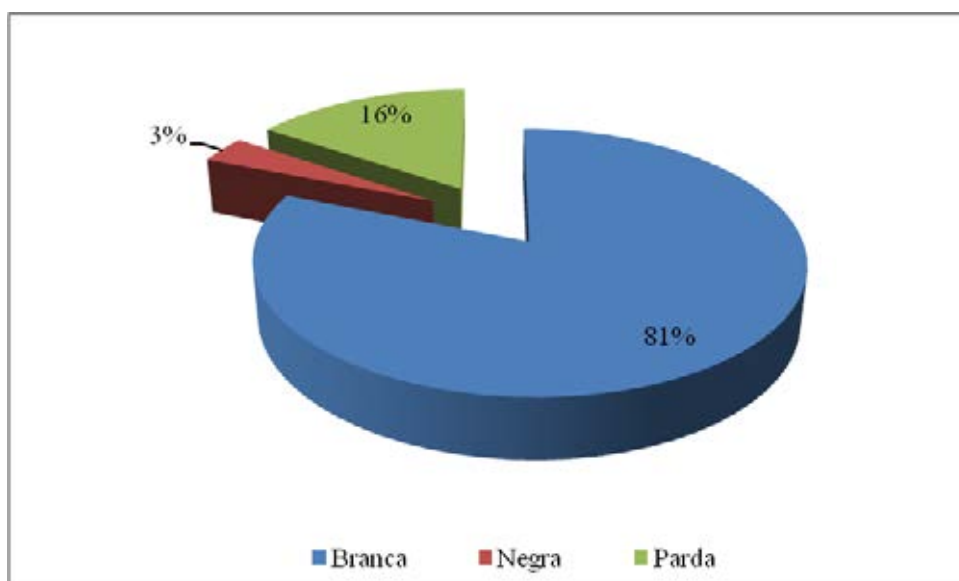


Gráfico 3 – Cor ou raça dos pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

Em relação ao estado civil, Gráfico 4, a maioria dos pesquisados do Profop UTFPR – Câmpus Medianeira é casado (55%), mas há considerável percentagem de solteiros (31%). Há registros entre os pesquisados de separação judicial (7%) e união estável (7%). De forma semelhante, Passos e Oliveira (2008) encontraram maior número de casados entre os participantes do Programa Especial de Formação Pedagógica em São Paulo.

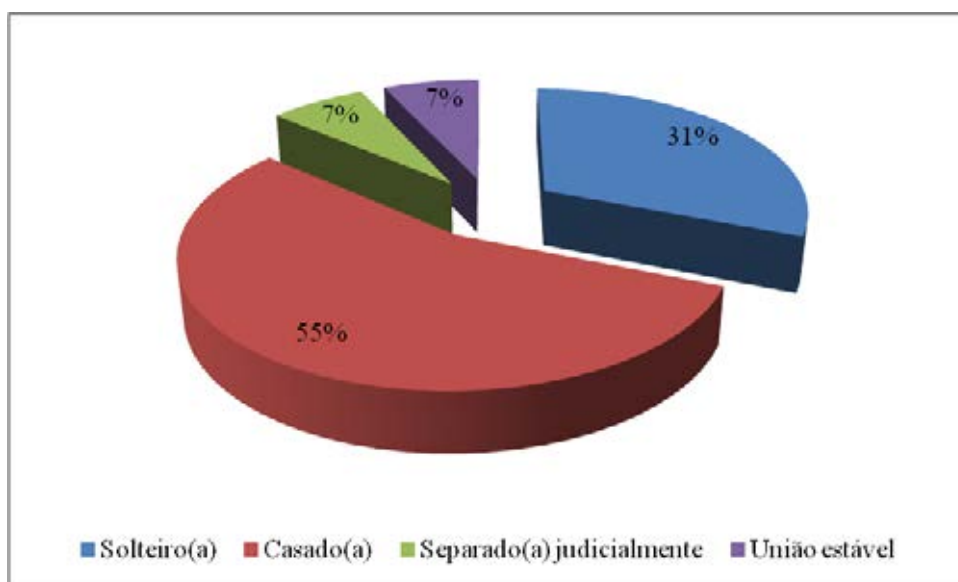


Gráfico 4 – Estado civil dos pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

Na formação de professores em cursos presenciais ou semipresenciais, em especial, o fator renda é um dos determinantes nos índices de frequência e evasão escolar. Na intenção de diminuir a evasão, o MEC implementou políticas de financiamento para estudantes do ensino superior, bem como implantou cursos de licenciatura na modalidade EaD²⁰. (BRASIL, 2013c)

Como já mencionamos, esse fator é apontado como motivador da evasão de cursistas do Profop UTFPR – Câmpus Medianeira, turmas 15 e 16, que interromperam a trajetória de formação. Entre os que permaneceram no curso até o final do processo de formação e responderam às questões do questionário, 47% têm uma renda familiar mensal entre 6 e 10 salários mínimos²¹, índice percentual bastante próximo a segunda faixa de renda indicada pelos pesquisados, entre 3 e 5 salários mínimos (44%). Apenas 7% têm renda mensal acima de 11 salários mínimos e 2% até 2 salários mínimos. Observamos no Gráfico 5 determinada inflexão em direção às faixas de renda limites, ou seja, a mais baixa e a mais alta, isto porque é pouco expressivo o percentual dessas faixas, com leve tendência para maior frequência na

²⁰ Ver programas do MEC voltados à formação de professores. (BRASIL, 2013c)

²¹ Na época desta pesquisa, conforme Lei nº 18.059/2014, sancionada pelo Governador do Paraná, o salário mínimo paranaense estabelecia-se entre R\$948,20 a R\$1.095,60, de acordo com a atividade desenvolvida pelo trabalhador.

faixa acima de 11 salários mínimos. Mencionamos que em 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738, de 16 de julho, que institui o piso salarial profissional para profissionais do magistério público da Educação Básica. Em 2014, o valor do piso estabeleceu-se em R\$1.697,00.

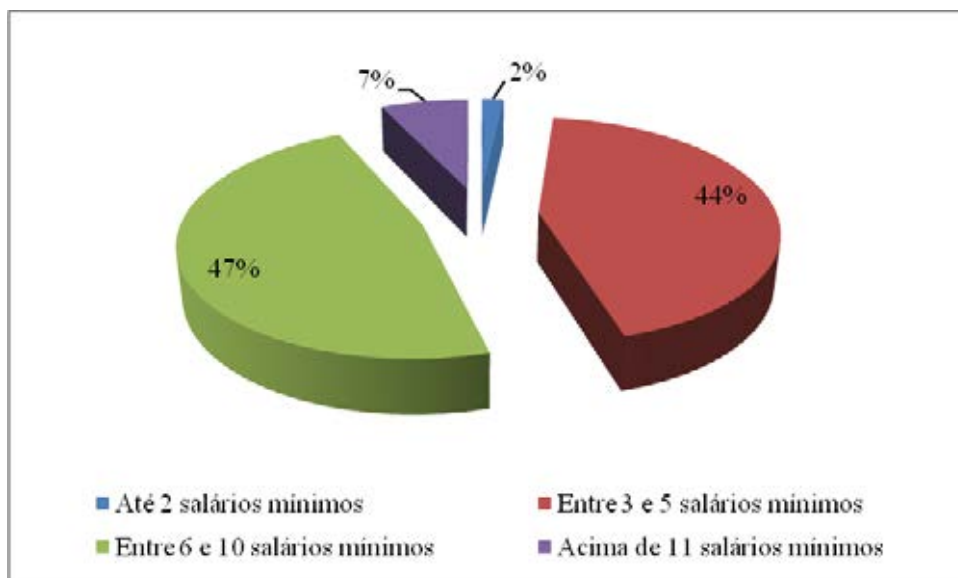


Gráfico 5 – Renda mensal familiar dos pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

Na investigação sobre a escolarização dos genitores dos sujeitos da pesquisa Profop UTFPR – Câmpus Medianeira, considerada relevante na busca de compreensão sobre a trajetória de escolarização e profissionalização, como demonstrado no Gráfico 6, constatamos que cinco (5) pesquisados provêm de famílias em que o pai ou a mãe ou ambos, não são escolarizados, sendo que essa não escolarização é mais presente entre os pais (8,9%) em comparação com as mães (6,9%). Em relação à escolarização, nível de Ensino Fundamental, observa-se que os índices relativos às mães, tanto incompleto (39,7%) como completo (15,5%), são superiores aos dos pais, incompleto (37,5%) e completo (14,3%). Contudo, em relação ao Ensino Médio, completo (7,1%) e incompleto (14,3%), e ao nível Superior completo (16,1%), observamos superioridade nos índices relativos aos pais em comparação com os das mães, as quais detêm maior índice no nível Superior incompleto (6,9%).

Ao considerarmos o tempo necessário para que o processo de escolarização seja concluído, isto é, do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, a diferença percentual entre o tempo destinado à escolarização dos pais e das mães dos pesquisados é relativamente pequena. Na soma dos índices de escolaridade completa, percebemos que as mães (44,8%) permaneceram mais tempo no processo de escolarização que os pais (44,6%).

Gatti (2010) também abordou a bagagem cultural da família de licenciandos em Pedagogia e outras licenciaturas. Nessa pesquisa, a autora constatou que 10% deles eram oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados estes aos que têm pais que frequentaram apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, chega-se a aproximadamente à metade dos investigados, o que denota claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. A pesquisadora ainda observou que há também uma proporção, que não é tão pequena para os padrões de escolaridade da população, de licenciandos que possuem pais com instrução de nível médio.

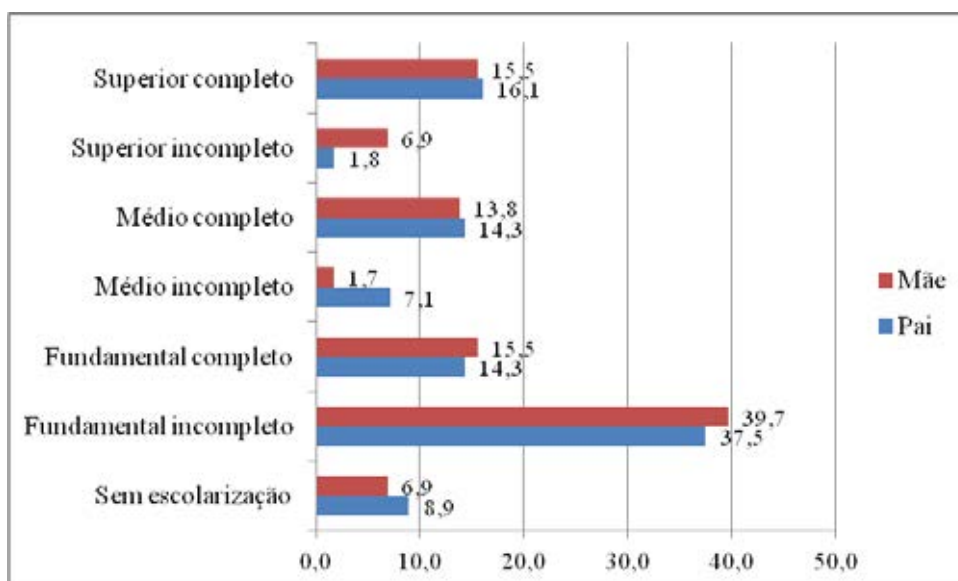


Gráfico 6 – Escolarização dos genitores dos pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

Por ser o Profop – Câmpus Medianeira – um curso semipresencial, ministrado aos sábados, com observância da frequência mínima, como estabelecida na legislação educacional vigente, pressupomos que a distância entre a instituição formadora de nível superior – IES – e a residência do cursista fosse motivadora da escolha do Profop. Tal como observamos no Gráfico 7, a maior distância entre a UTFPR e a residência do cursista é 318 km, correspondente à distância da instituição formadora, UTFPR, ao município de Clevelândia, situado na mesorregião centro-sul paranaense. Os municípios de Planalto, Corbélia e Capanema situam-se na mesorregião sudoeste do Paraná, e os demais municípios localizam-se na mesorregião oeste do Paraná, onde está localizado o Câmpus da UTFPR de Medianeira.

Na análise comparativa entre informações do Ipadres (2012) e os dados apresentados no Gráfico 7, constatamos que 94,83% dos pesquisados do Profop UTFPR – Câmpus

Medianeira residem em municípios da mesorregião oeste paranaense e que apenas 5,17% deles provêm das mesorregiões centro-sul e sudoeste paranaense.

Nessas considerações, é possível inferirmos que há relativa proximidade geofísica entre a instituição formadora e a residência do cursista. Em hipótese, essa verificada proximidade favoreceria a frequência regular ao curso, razão que, também em hipótese, justificaria o fato de a distância entre IES e residência do cursista ser motivo para ocorrer evasão. No entanto, esse motivo não foi mencionado por aqueles que se evadiram ou interromperam o curso do Profop temporariamente. (UTFPR, 2014, a,b)

No Gráfico 7, chama atenção a quantidade de cursistas do Profop – Câmpus Medianeira, que residem na cidade de Foz do Iguaçu, município sede do Núcleo Regional de Educação²². No entrecruzamento de dados (Gráficos 1 e 6), observamos que os iguaçuenses habilitam-se em disciplinas curriculares de cursos Profissionais Técnicos de Nível Médio ou EPT, como Agricultura, Agropecuária e Enfermagem, por exemplo. Tais opções relacionam-se a existência naquele município de cursos profissionais de nível médio que demandam vagas para licenciados em tais disciplinas curriculares.

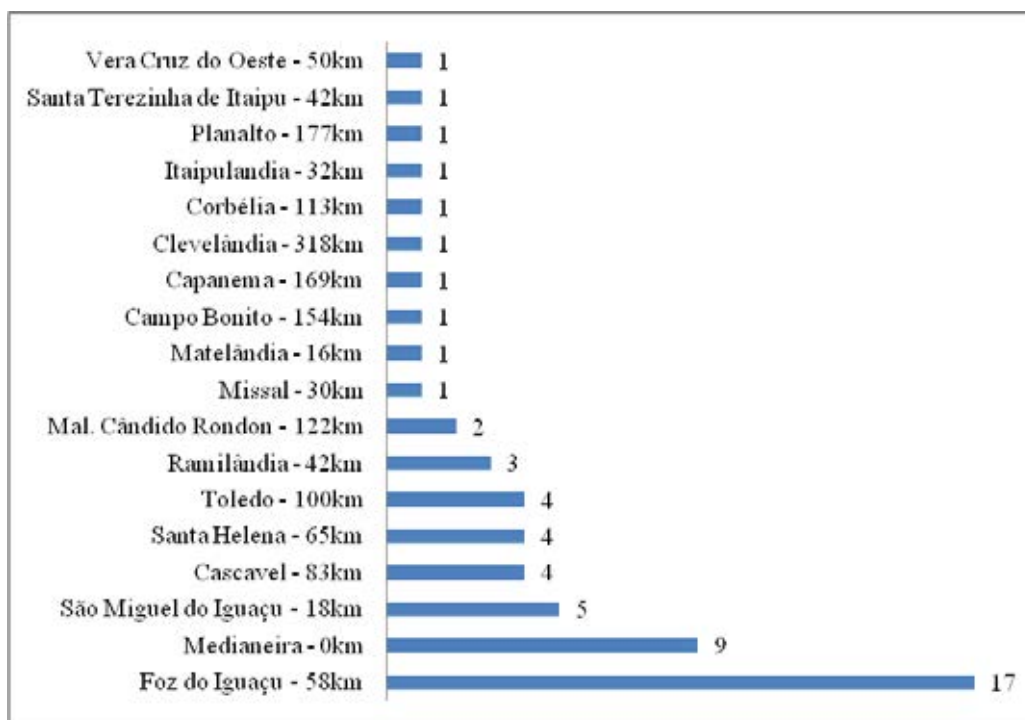


Gráfico 7 – Cidade de origem dos pesquisados e distância à UTFPR

Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

²² Criado para facilitar o trâmite burocrático do sistema estadual de ensino, abrangendo instituições educacionais públicas e privadas, e descentralizar ações e decisões da Secretaria de Estado da Educação, do Estado do Paraná, SEED-PR.

Em síntese, podemos inferir que os cursistas do Profop UTFPR – Câmpus Medianeira, sujeitos constituintes da amostra desta pesquisa, têm o seguinte perfil: predominantemente, são pertencentes ao gênero feminino – o que representa crescente expressão da feminização do magistério brasileiro –, com idade na faixa etária entre 26 e 35 anos, cor branca, são casados, renda mensal entre 6 e 10 salários mínimos, residem em um espaço geofísico próximo à IES formadora e provém de família com relativa escolarização.

4.2.3 Trajetória de escolarização e profissionalização dos cursistas Profop

Considerado o escopo principal desta dissertação, a trajetória de escolarização e profissionalização dos sujeitos pesquisados constituem elementos relevantes à compreensão sobre a frequente e a contínua demanda pelo Profop UTFPR – Câmpus Medianeira, da mesma forma, que é fundamental para compreendermos políticas e programas de formação docente no Brasil. A partir da análise da trajetória de formação dos pesquisados, buscamos evidenciar o percurso desses sujeitos na construção de conhecimentos, tipos de instituições de ensino, modalidades e áreas de profissionalização e interesse pela educação continuada.

Iniciamos a análise com a trajetória do processo de escolarização dos sujeitos da pesquisa Profop UTFPR – Câmpus Medianeira, relativo à Educação Básica. Constatamos que nenhum dos pesquisados frequentou a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o que implica concluirmos que todos (100% do total dos sujeitos pesquisados) cursaram a Educação Básica na modalidade de ensino presencial regular.

Dentre os cinquenta e oito (58) sujeitos que participaram da pesquisa, três (3) deles não informaram sobre o tipo de instituição – pública ou privada – da conclusão do Ensino Fundamental, e dois (2) omitiram informações dessa questão relativa ao Ensino Médio. Dentre os respondentes, 87% e 80%, respectivamente, frequentaram instituições públicas no processo de escolarização relativa ao Ensino Fundamental e Ensino Médio. A maior frequência em instituições privadas, entre os que responderam tal questão, ocorreu no Ensino Médio (20%). Na trajetória da escolarização do Ensino Médio, 22% cursaram uma modalidade profissional técnica, em diferentes áreas (17%) e magistério (5%).

Os dados coletados na pesquisa Profop UTFPR – Câmpus Medianeira são próximos aos dados alcançados pela pesquisa de Gatti (2010). A autora mostra que os licenciandos provêm, na maioria, da escola pública. Do total de licenciandos pesquisados pela autora, 68,4% e 14,2%, respectivamente, cursaram todo ou parcialmente o Ensino Médio no setor público. Comparativamente, os dados dessas duas pesquisas diferem quanto à frequência em

cursos da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Enquanto na pesquisa Profop UTFPR – Câmpus Medianeira, não encontramos nenhum egresso dessa modalidade de ensino, Gatti (2010) constatou índice igual a 6%.

Na trajetória da escolarização-profissionalização dos cursistas do Profop UTFPR – Câmpus Medianeira, 98% dos pesquisados cursaram o Ensino Superior na modalidade presencial e 2% semipresencial, em Universidades (49%), Faculdades (47%) e Centros Universitários (4%). Dentre essas IESs, 56% eram de administração privada e 44% de administração pública. Dentre as IESs de administração privada, 97% eram instituições particulares, de fins lucrativos, e 3% filantrópicas, sem fins lucrativos.

O período relativo à trajetória dos pesquisados Profop UTFPR – Câmpus Medianeira, no nível de Ensino Superior, aparece registrado no Gráfico 8, no qual verificamos que 80% deles concluíram cursos de nível superior entre 2003 a 2007 (40%) e entre 2008 a 2012 (40%). Anterior a esses períodos foram 20%, sendo até 1992 (2%), entre 1993 e 1997 (5%) e entre 1998 e 2002 (13%).

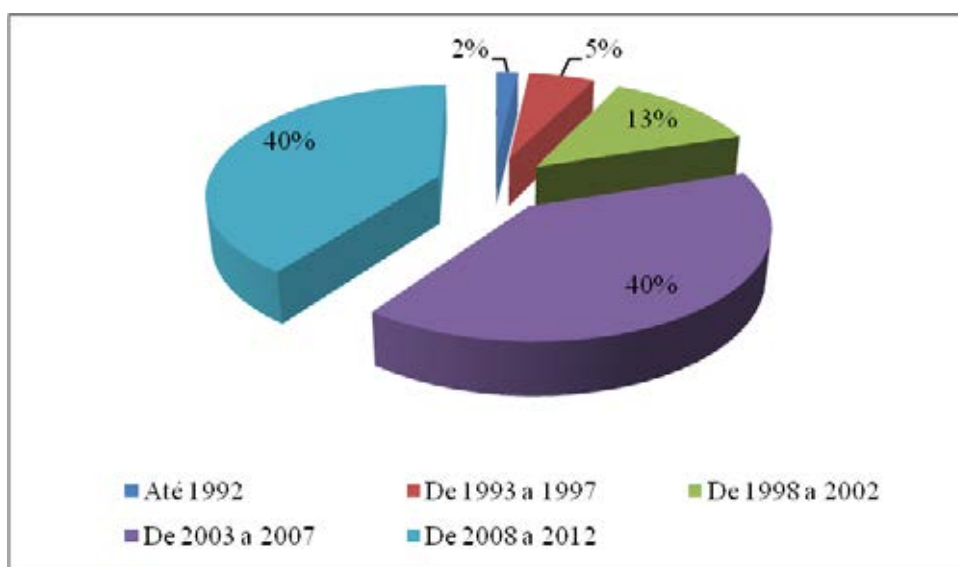


Gráfico 8 – Período de conclusão da graduação dos pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

Na compreensão sobre a trajetória de profissionalização dos cursistas do Profop UTFPR – Câmpus Medianeira, fora da área da educação, investigamos quais cursos de nível superior concluíram na primeira graduação e se concluíram um segundo curso de nível superior e/ou pós-graduação, nos níveis *lato sensu* e/ou *stricto sensu*. A Tabela 1 (Apêndice C) mostra a distribuição – por frequência absoluta e percentagem – dos cursos profissionais da primeira e segunda graduações e pós-graduação dos sujeitos da amostra desta pesquisa.

Na citada Tabela, observamos que há predomínio dos cursos de bacharelado em Administração (24,14%), Enfermagem (12,07%), Ciências Econômicas (10,34%) e Tecnologia em Gestão Ambiental (6,90%).

Na análise comparativa, verificamos que há algumas similaridades das informações sobre formação profissional, primeira graduação, coletadas entre os cursistas Profop UTFPR – Câmpus Medianeira, com as pesquisas de Passos e Oliveira (2008) realizada em São Paulo e Claudino (2010) na UTFPR – Câmpus Curitiba.

Dentre as similaridades, notamos que, nessas três pesquisas de campo, entre os cursistas dos cursos de formação pedagógica não se encontrou nenhum bacharel em Matemática, mas houve predomínio de graduados em Administração. Passos e Oliveira (2008) constataram que 37,5% e Claudino (2010) observou que 26% do total de suas respectivas amostras eram constituídas por bacharéis em Administração.

Tabela 2 – Distribuição dos pesquisados por cursos de primeira graduação

Curso Primeira Graduação	Quantidade		Curso Primeira Graduação	Quantidade	
	Unid.	%		Unid.	%
Administração	14	24,14	Tecnologia Ambiental	1	1,72
Enfermagem	7	12,07	Direito	1	1,72
Ciências Econômicas	6	10,34	Engenharia Agrícola	1	1,72
Tecnologia em Gestão Ambiental	4	6,90	Tecnologia Desenvolvimento de Sistemas	1	1,72
Ciências Contábeis	2	3,46	Engenharia Ambiental	1	1,72
Agronomia	2	3,46	Engenharia de Pesca	1	1,72
Ciência da Computação	2	3,46	Engenharia Química	1	1,72
Medicina Veterinária	2	3,46	Farmácia Generalista	1	1,72
Serviço Social	2	3,46	Letras	1	1,72
Tecnologia em Alimentos	2	3,46	Processos Gerenciais	1	1,72
Turismo	2	3,46	Engenharia Agrônômica	1	1,72
Tecnologia em Administração Rural	1	1,72	Tecnologia em Manutenção Eletromecânica	1	1,72

Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

Devido à multiplicidade de profissões entre os sujeitos e para facilitar a compreensão, agrupamos os cursos de nível superior, primeira graduação, em áreas do conhecimento humano, conforme metodologia da Capes (2012), assim:

Ciências Exatas e da Terra: Matemática, Física, Química e Ciência da Computação.

Ciências Biológicas: Biologia.

Ciências da Saúde: Farmácia, Enfermagem e Tecnologia de Alimentos.

Ciências Agrárias: Medicina Veterinária e Agronomia.

Ciências Humanas: Turismo e Serviço Social.

Ciências Sociais Aplicadas: Direito, Administração, Gestão de Moda, Processos Gerenciais, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis.

Engenharias: Engenharia Ambiental, Engenharia Química, Engenharia Agrícola, Engenharia Agrônômica e Engenharia de Pesca.

Tecnologias: Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Administração Rural e Tecnologia em Manutenção Eletromecânica.

Linguística e Letras: Letras

A partir desse agrupamento, computamos os cursos de nível superior, indicados como primeira graduação dos pesquisados Profop UTFPR – Câmpus Medianeira, cujo resultado aparece no Gráfico 9, no qual observamos o predomínio da área das Ciências Sociais Aplicadas (41,4%), seguida das Ciências da Saúde (17,2%) e das Tecnologias (13,8%). Na área de Ciências Sociais Aplicadas predomina a graduação em Administração de Empresa. Claudino (2010) também encontrou no Profop UTFPR – Câmpus Curitiba, predomínio dessa mesma área do conhecimento humano entre os cursistas participantes de seu estudo.

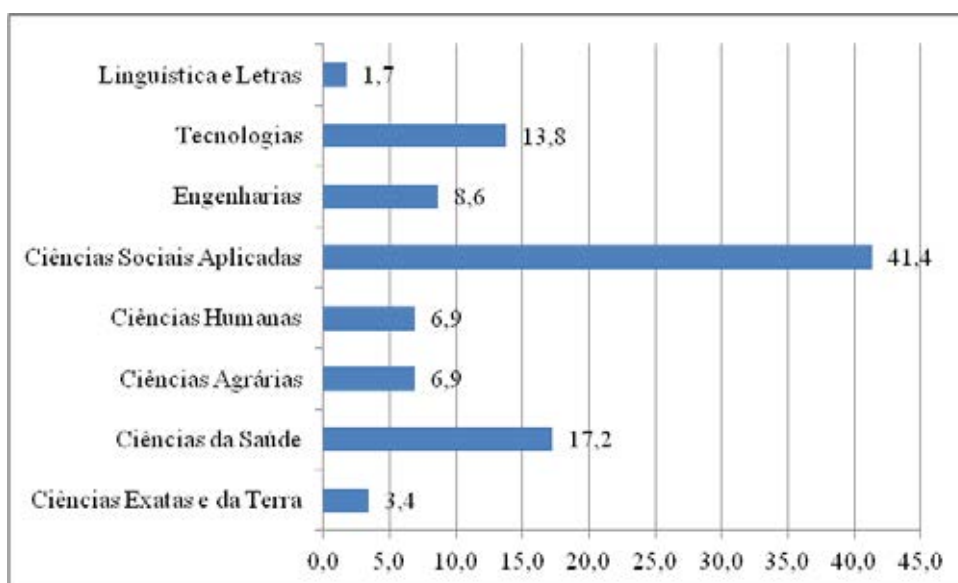


Gráfico 9 – Primeira graduação dos pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

Na computação dos dados da Tabela 1 (Apêndice C), constatamos que somente cinco (5) pesquisados, equivalente a 8,6% do total da amostra Profop – Câmpus Medianeira, buscaram uma segunda graduação nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Direito, Gestão em Modas e Magistério Superior. Quatro (4) registraram que são detentores de certificação relativa ao mestrado profissional *stricto sensu*, e dois (2) pesquisados possuem tanto curso de especialização como curso de mestrado profissional. As opções registradas para

mestrado profissional foram nos cursos de Tecnologia de Alimentos, Agronomia e Engenharia Agrônômica. As opções para cursos de especialização e de mestrado profissional foram nos cursos de Administração e Medicina Veterinária.

Trinta e quatro (34) sujeitos da pesquisa Profop – Câmpus Medianeira – participaram de cursos de Pós-Graduação, *lato sensu*, correspondente a 58,6% do total de participantes. Os cursos de *lato sensu* mencionados foram agrupados em grandes áreas do conhecimento humano, seguindo a metodologia da Capes (2012). A partir desse agrupamento e considerando-se como 100% aqueles que frequentaram pelo menos um curso de Pós-Graduação, construiu-se o Gráfico 10. Novamente, observa-se o predomínio das Ciências Sociais Aplicadas (47,1%) e Ciências da Saúde (20,6%). Na Pós-Graduação, as Ciências Humanas (11,8%) ocupam a terceira preferência entre os pesquisados, posição anteriormente ocupada pelas Tecnologias (13,8%) na primeira graduação.

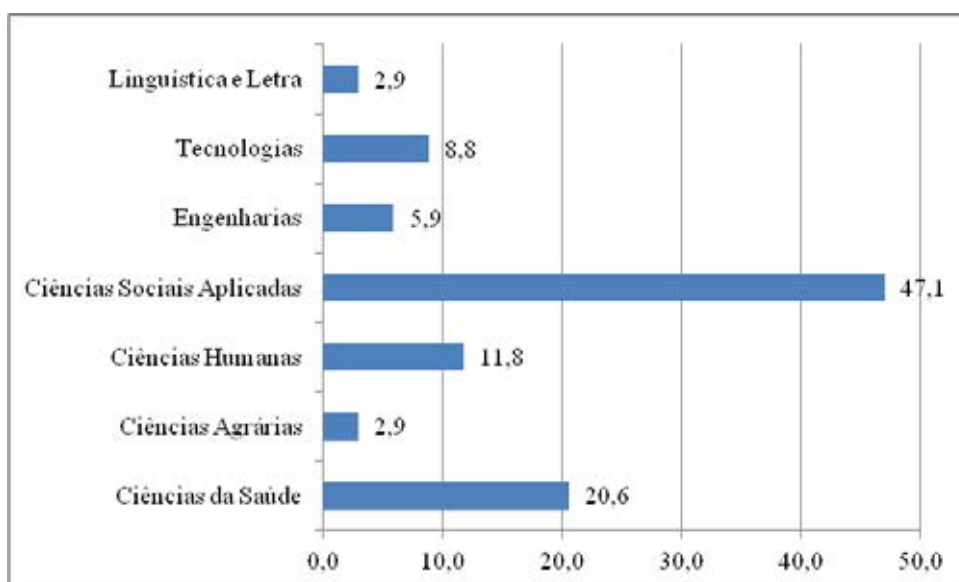


Gráfico 10 – Pós-graduação dos pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

Para fins de análise comparativa, agrupamos os dados da Tabela 1 (Apêndice C), por áreas do conhecimento humano, referentes às graduações, primeira e segunda, e aos cursos de especialização *stricto sensu* e *lato sensu* e construímos o Gráfico 11.

Fica evidente no Gráfico 11 que a profissionalização dos cursistas Profop UTFPR – Câmpus Medianeira – foi buscada em áreas distintas da formação profissional para atuação como docente na Educação Básica. Os diversos cursos de bacharelados componentes da área das Ciências Sociais Aplicadas constituíram a primeira graduação e a primeira opção na Pós-Graduação dos pesquisados. Particularmente, na área de formação de professores da Educação

Básica, observamos que somente o curso de Magistério Superior aparece como opção para a segunda graduação dos cursistas. No entanto, se o Gráfico 11 for observado na perspectiva da formação docente para a atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e na EPT, concordamos com a defesa de Ribeiro et al. (2011) de que o conhecimento técnico levado por esses profissionais à sala de aula é relevante e suas contribuições para a educação brasileira são inegáveis. Contudo, é necessária e urgente a definição de um projeto que contemple os docentes que atuam no ensino técnico em sua formação inicial e continuada. Afirmam os autores, “[...] as realizações concretas no campo da formação do docente de educação profissional foram e têm sido episódicas e descontinuadas”. Razão que levam os autores a advogar pela necessidade de se “debater a formulação de uma política de formação de professores para a educação profissional como política pública, não como algo pontual, marginal e “especial”, como tem sido tratada ao longo de sua constituição histórica”. (p. 109)

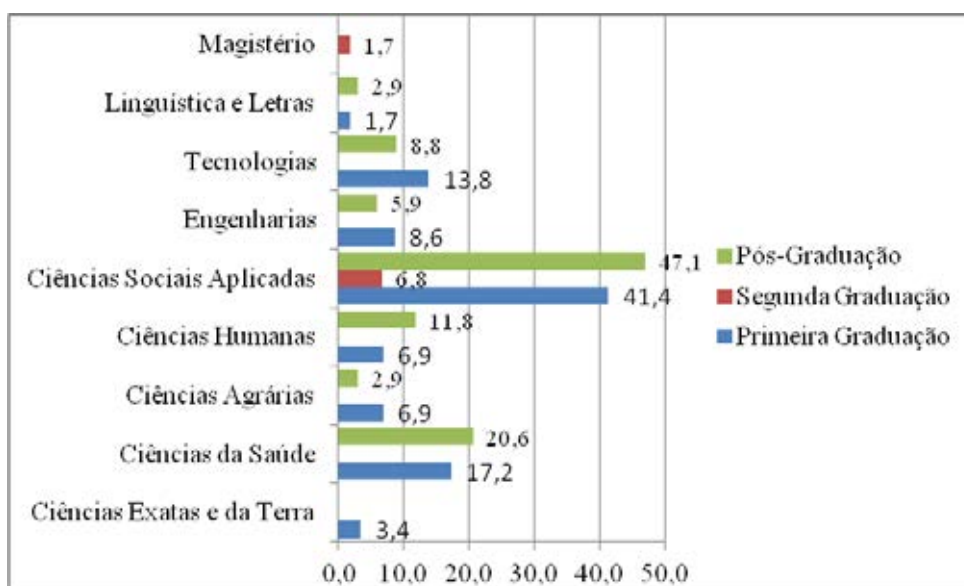


Gráfico 11 – Cursos de profissionalização dos pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

Necessariamente associada à área de profissionalização – primeira e segunda graduação – encontramos a opção dos pesquisados para a habilitação pretendida no âmbito do Profop UTFPR – Câmpus Medianeira.

A Resolução CNE nº 2/1997 prevê que os ingressantes em programas especiais de formação pedagógica, instituídos em caráter especial, sejam portadores de diploma de nível superior, em cursos afins à habilitação pretendida, com “sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação”. No Regulamento do Profop UTFPR (2012), à luz da citada Resolução CNE, a comprovação desses “conhecimentos” prévios consiste na

apresentação do histórico escolar, de nível superior, composto por disciplinas diretamente ligadas à habilitação pretendida. Define o citado Regulamento:

Art. 46. Aos interessados que pretendem obter certificação em disciplinas do Núcleo Comum – Matemática, Física, Biologia, Química, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna poderão ser admitidos no Programa Especial de Formação Pedagógica desde que tenham cursado em nível de graduação uma carga horária mínima de 160 horas da respectiva disciplina ou conjunto de disciplinas correspondentes à área da habilitação pretendida. (UTFPR, 2012, p. 17)

Expomos, no Gráfico 12, que as disciplinas pretendidas pelos pesquisados no curso do Profop – Câmpus Medianeira – e de maior interesse são: Matemática (41,4%), Química (13,8%) e Enfermagem (12,1%). Com base na metodologia da Capes (2012), no agrupamento por áreas do conhecimento humano, despontam, na preferência dos participantes de nosso estudo, as disciplinas pertencentes à área das Ciências Exatas e da Terra – Matemática, Física e Química – e área das Ciências da Saúde – Enfermagem –, com 58,6% e 12,1%, respectivamente. A opção pela licenciatura em Matemática também se mostrou prevalente na pesquisa de Passos e Oliveira (2008). As autoras constataram que entre sessenta (60) participantes do Programa Especial de Formação Pedagógica, vinte e dois (22) deles optaram por tal licenciatura, o que corresponde a 36,67% do total da amostra desse estudo.

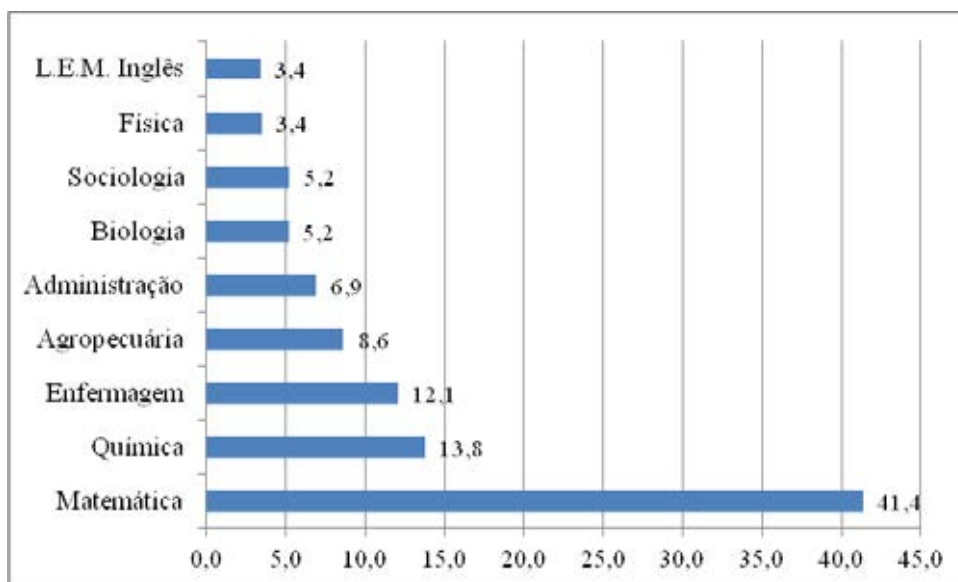


Gráfico 12 – Distribuição das habilitações pretendidas pelos pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

No cômputo dos dados coletados na pesquisa Profop UTFPR – Câmpus Medianeira, aproximadamente 12,1% dos pesquisados não atuam profissionalmente na área da educação, pois são profissionais liberais ou trabalhadores assalariados com atuação em suas respectivas

áreas de graduação-profissionalização. Dessa constatação, pressupomos que, para esses, a opção pela licenciatura ofertada pelo Profop UTFPR – Câmpus Medianeira, possivelmente, está ligada a pretensão futura de ingresso no campo profissional da educação. Em análise, pensamos na afirmativa registrada por Gatti (2010, p. 1361), de que a escolha da docência é vista, para considerável percentagem dos licenciandos de sua pesquisa, “como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade”.

A considerável procura por licenciatura na área das Ciências Exatas e da Terra, via Profop UTFPR – Câmpus Medianeira, pode estar associada à falta de professores nessa área. Ramos (2013 apud CRUZ, 2013, p. 94) menciona que a estimativa do déficit de professores na Educação Básica seja de 250 mil. “Em algumas áreas, como química, física e matemática, estamos vivendo (e não é de agora) um “apagão” de mão de obra qualificada”.

Conforme Cruz (2013), as estatísticas brasileiras referentes à realidade da educação em 2011 mostram que entre mais de 1,5 milhão de professores da Educação Básica, cerca de 265.813 são docentes que têm curso superior sem complementação pedagógica ou não têm licenciatura específica para a disciplina e/ou área de atuação na Educação Básica. Indica a autora que, em grande parte, a existência de professores não licenciados na docência deve-se ao aumento das matrículas na rede pública, principalmente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Afirmar a autora que os dados relativos ao censo escolar de 2011 mostram que a defasagem na formação dos professores brasileiros manifesta-se de forma regionalizada.

Enquanto nos Estados do Centro-Oeste²³, 84,3% dos professores já possuem formação em nível superior, isso é verdade para 58,1% dos educadores da Educação Básica do Nordeste²⁴ e para 63,9% dos professores que atuam no Norte²⁵ do País. Os dados mostram que, em números absolutos, o Sudeste²⁶ concentra a maior parte dos docentes da Educação Básica. São 820,3 mil professores, sendo que 82,5% possuem pedagogia ou licenciatura. (CRUZ, 2013, p. 93)

Ao encerrarmos a análise acerca da trajetória de escolarização e profissionalização dos cursistas do Profop UTFPR – Câmpus Medianeira – evidenciamos que, no percurso da Educação Básica, a grande maioria dos cursistas frequentou o ensino regular, modalidade presencial, em escolas públicas. O Ensino Superior foi cursado, basicamente, no período entre

²³ Região Centro-Oeste: composta pelos Estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal.

²⁴ Região Nordeste: composta pelos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe.

²⁵ Região Norte: composta pelos Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima e Tocantins.

²⁶ Região Sudeste: composta pelos Estados São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

2003 e 2012, em Universidades, Centros Universitários e Faculdades, sendo essas últimas privadas, de fins lucrativos.

Entre as áreas de profissionalização, primeira graduação, constatamos predomínio das Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde e Tecnologias. Dentre os pesquisados, observamos que alguns detêm segunda graduação e considerável índice de pós-graduados na área específica da profissionalização, indicativo de valorização da educação continuada.

É oportuno mencionarmos que, diferentemente da legislação orientadora do Parfor – Resolução CNE/CP nº 1/2009 –, a legislação normativa do Profop – Resolução CNE/CP nº 2/1997 – possibilita que o cursista não esteja atuando na área de educação, ou seja, não é exigido que o interessado em obter licenciatura plena em qualquer disciplina ofertada no curso, comprove o exercício da docência na Educação Básica. Como a seguir é demonstrado, entre os cursistas do Profop UTFPR – Câmpus Medianeira – há profissionais de áreas diversas à da educação que buscam a licenciatura para efetivamente atuar na Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e EPT.

4.2.4 Profissionalização dos cursistas no Profop

A análise pretendida neste tópico parte do entendimento que nem todos os sujeitos da amostra buscam, por meio do Profop, a formação e certificação para atuação na Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médico e EPT, em conformidade com a legislação educacional vigente. Entendemos, pois, que da análise sobre a trajetória de atuação profissional desses sujeitos na área do magistério, é possível abstrair o real interesse pelo curso, como tais sujeitos constroem seus conhecimentos, suas experiências pessoais, valorizam as aprendizagens profissionais relativas à prática docente e, por fim, consideram importantes e fundamentais os conteúdos curriculares apreendidos no Profop UTFPR – Câmpus Medianeira.

Iniciamos a análise com a atuação ou não dos pesquisados no campo da educação, na área administrativa e na docência. Para tal, foi considerado o dia da aplicação do questionário às turmas 15 e 16 do Profop UTFPR – Câmpus Medianeira, como marco espaço-temporal, o que significa entender que a situação funcional dos pesquisados possa ter se alterado até o presente momento em que é redigida esta dissertação. Observamos no Gráfico 13 que a docência (65,5%) é a área de atuação prevalente entre os pesquisados. A segunda área de atuação é a administrativa (13,8%), mas há quem atue nessas duas áreas, ou seja,

administrativa e docência (8,6%), assim como quem não está em exercício na educação (12,1%), mas é cursista do Profop UTFPR – Câmpus Medianeira.

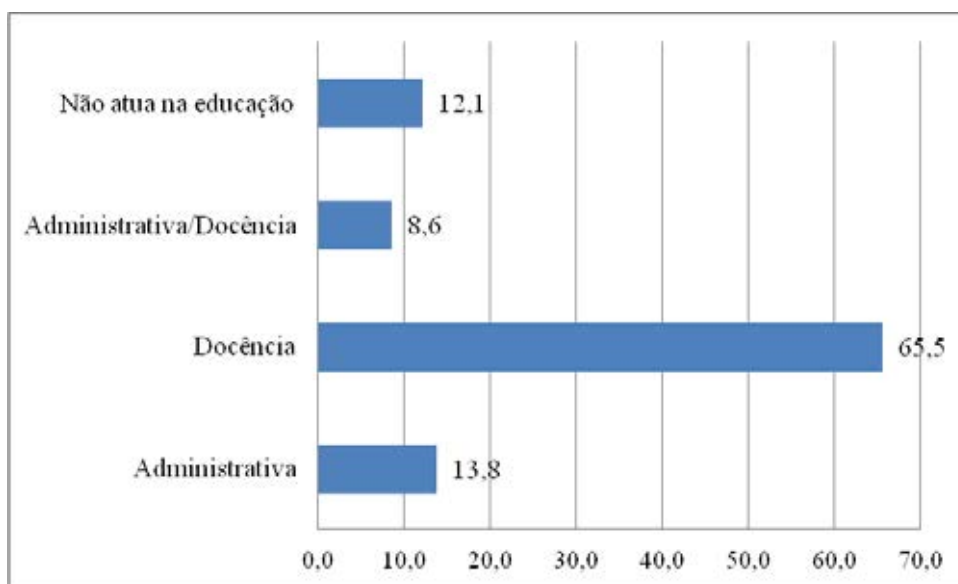


Gráfico 13 – Área de atuação dos pesquisados na educação
Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

Dentre os profissionais que atuam na área da educação, ou seja, cinquenta e um (51) sujeitos, equivalentes a 88% do total da amostra da pesquisa Profop UTFPR – Câmpus Medianeira –, investigamos o nível de ensino em que atuam, cujos dados computados aparecem no Gráfico 14.

Na análise do Gráfico 14, constatamos que, entre os cinquenta e um (51) pesquisados Profop UTFPR – Câmpus Medianeira –, atuantes na área da educação, há predomínio de profissionais no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio (41,2%). Destaca-se, ainda, atuação no Ensino Médio (31,4%) e no Ensino Fundamental II, isto é, do 6º ao 9º ano (21,6%). A atuação no Ensino Superior, na área da EPT, há menor percentagem (5,9%).

Em estudos investigativos similares, observamos que na pesquisa de Claudino (2010), entre os cursistas do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR, Câmpus Curitiba, 58% tinham atuação no Ensino Médio, 45% no Ensino Fundamental II e 13% sem nenhuma experiência docente na Educação Básica. Entre os participantes das pesquisas de Prates (2005) e Passos e Oliveira (2008), todos os cursistas atuavam na docência da Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, nível técnico.

Ao considerarmos as informações apresentadas nessas pesquisas, comparativamente, observamos que somente entre os cursistas do Profop UTFPR – Câmpus Medianeira –

encontramos atuação profissional no Ensino Superior, especificamente na docência de disciplinas que compõem o currículo de cursos ofertados na área de EPT.

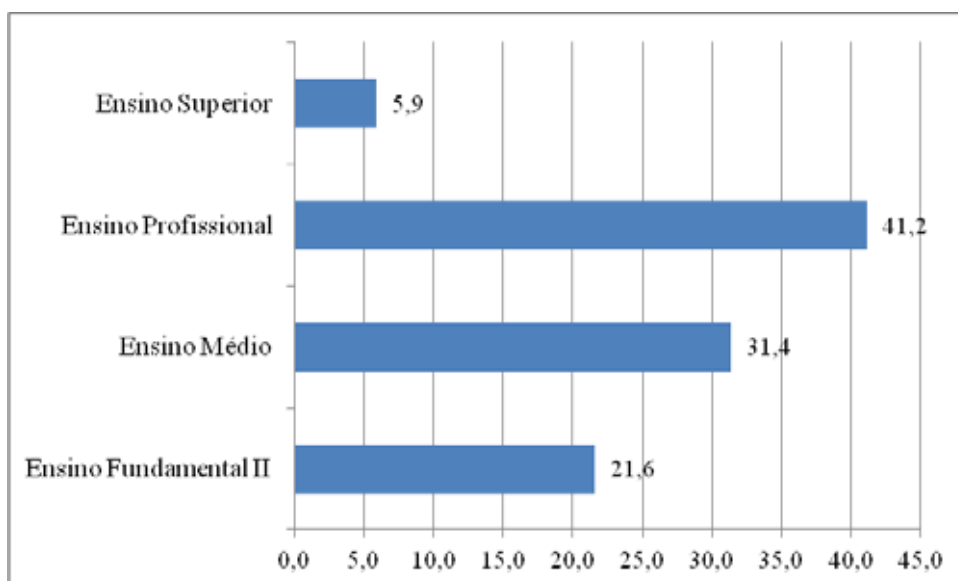


Gráfico 14 – Nível de ensino de atuação dos pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

A correlação entre nível de ensino e áreas de atuação e profissionalização de nível superior, Gráfico 15, mostra que 41% dos pesquisados Profop UTFPR – Câmpus Medianeira, atuam em sua área de formação profissional, 54% em outra área e 5%, concomitantemente, atuam na área de formação e em outra área.

Na pretensão de ampliar a discussão em relação ao Gráfico 15, mencionamos alguns exemplos coletados no entrecruzamento de informações. Assim, por exemplo, o pesquisado que é bacharel em Administração também é docente da disciplina de Administração no Curso Profissional Técnico de Nível Médio. No questionário, esse cursista indicou que atua em sua área de formação profissional. Essa mesma compreensão aparece em respostas dadas por outros profissionais, como, por exemplo, entre bacharéis em Enfermagem e Agronomia, principalmente, que atuam em Curso Profissional Técnico de Nível Médio, na docência, ligadas diretamente às disciplinas da área de formação profissional.

Na docência concomitante – área de formação e outra área –, como exemplo, citamos o caso do bacharel em Ciências Econômicas que atua em Curso Profissional Técnico de Nível Médio, na docência da disciplina de Economia e Mercado – ligada à sua área de formação profissional – e na disciplina de Matemática, na qual busca licenciatura plena no Profop – Câmpus Medianeira, que considerou fora de sua formação profissional.

Exemplo de pesquisado que indicou atuar fora da área de formação profissional é aquele que cursa o Profop UTFPR – Câmpus Medianeira – na busca pela habilitação em Química, cuja formação profissional é Tecnólogo em Alimentos, exatamente por atuar como docente dessa disciplina, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

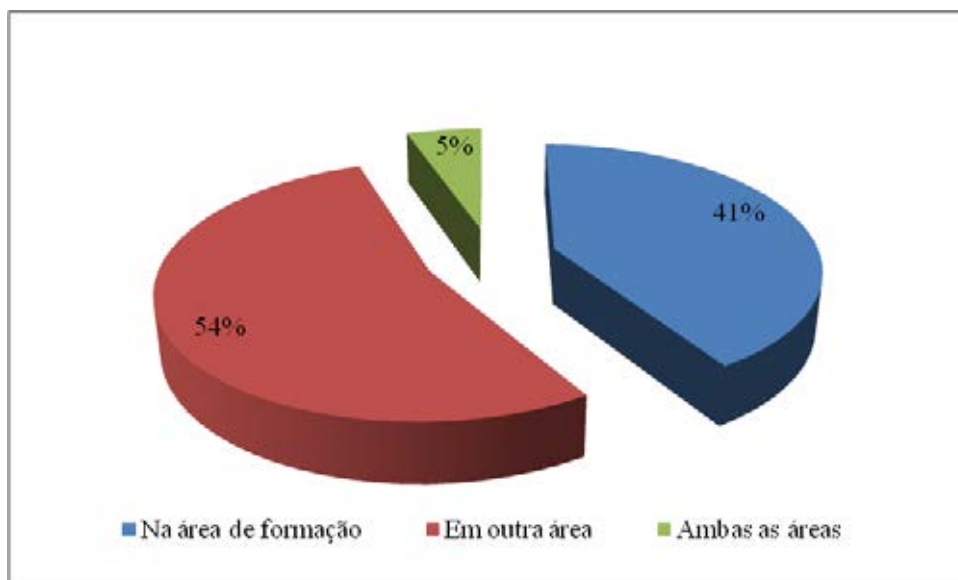


Gráfico 15 – Áreas de formação e de atuação dos pesquisados
Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

Com relação ao tempo dedicado à docência, no Gráfico 16 observamos que os pesquisados desta pesquisa Profop UTFPR – Câmpus Medianeira – atuam como docente há um tempo relativamente curto. Do total de docentes, 22,2% estão em sala de aula há um ano; 13,9% há dois anos; 19,4% há três anos; 19,4% há quatro anos; 11,1% há cinco anos, e igual percentagem, acima de seis anos. Prates (2005) também constatou pouca experiência de sala de aula entre os cursistas do Programa Especial de Formação Pedagógica, ofertado pelo Cefet de Rio Pomba, Estado de Minas Gerais, específico para o Ensino Agrícola, nível técnico-profissional. Nessa pesquisa, a autora notou que 20% eram docentes há dois anos, 60% entre dois e quatro anos e 40% acima de seis anos. O maior tempo de serviço na docência foi de dez anos. Conforme a autora, essa realidade também está presente em outros Cefets, localizados nos municípios de Urutaí, Uberaba, Bambuí, Januária e Rio Verde, bem como nas denominadas Escolas da Família Agrícola, situadas nos municípios de Alegre, Barbacena e Catu, pois são esses Cefets e Escolas da Família Agrícola que recebem a grande maioria dos egressos do Programa Especial de Formação Pedagógica ofertada em Rio Pomba. Também Claudino (2010) constatou que 30% dos cursistas do Profop UTFPR – Câmpus Curitiba – não tinham experiência alguma na área da educação.

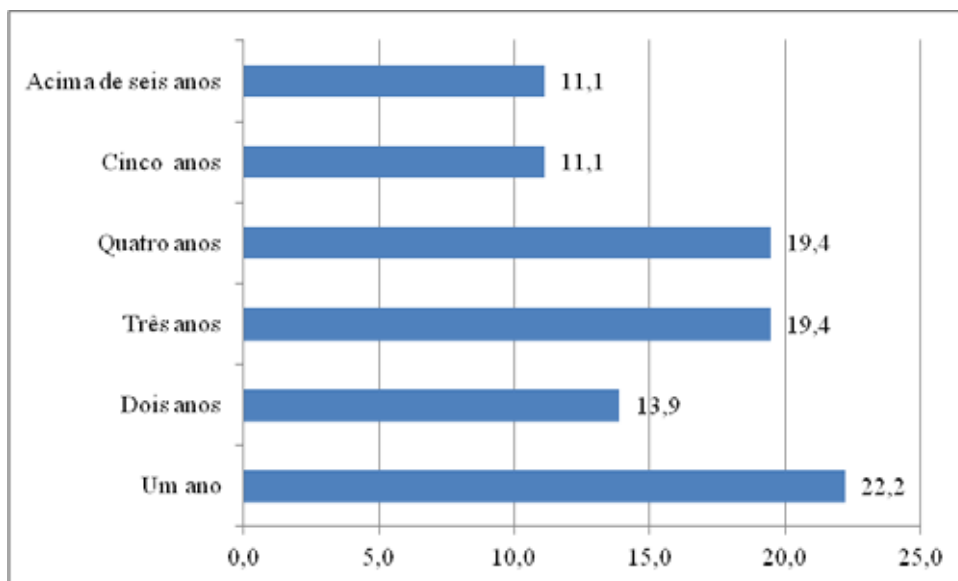


Gráfico 16 – Tempo de atuação na docência dos pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

Na compreensão acerca da construção do conhecimento e experiências na área de educação, a questão sobre a participação ou não em grupos de pesquisa em IES pareceu procedente. Como demonstrado no Gráfico 17, constatamos que 14% do total de cursistas Profop UTFPR – Câmpus Medianeira – participam de grupos de pesquisa em IES, mas a grande maioria (81%) não participa. Dentre os participantes, destacamos aqueles que atuam na docência do Ensino Superior – EPT e no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio.

No entrecruzamento de informações, mencionamos que, entre os docentes atuantes no Ensino Profissional (41,2%, conforme Gráfico 14), encontramos aqueles que atuam no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, em áreas das Ciências Exatas e da Terra, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde e Ciências Agrárias. Essa constatação, em hipótese, explicaria o interesse desses cursistas em participar de grupos de pesquisa em IES já que nenhum deles informou que se encontra em cursos de graduação ou pós-graduação ou vinculado a grupos de pesquisa do CNPq no momento da aplicação do questionário. Contudo, lembramos que os grupos de pesquisa constituem práticas características de IESs, mas, conforme o CNPq (2011), essa prática pode ser desenvolvida pelas IESs em parceria com outras instituições de ensino – pública ou privada – ou organizações de iniciativa privada. Além de que, há grupos de pesquisa não vinculados à IES, mas pertencentes a institutos públicos de pesquisa científica, laboratórios de pesquisa e desenvolvimento de empresas estatais, dentre outros, ligados ao CNPq.

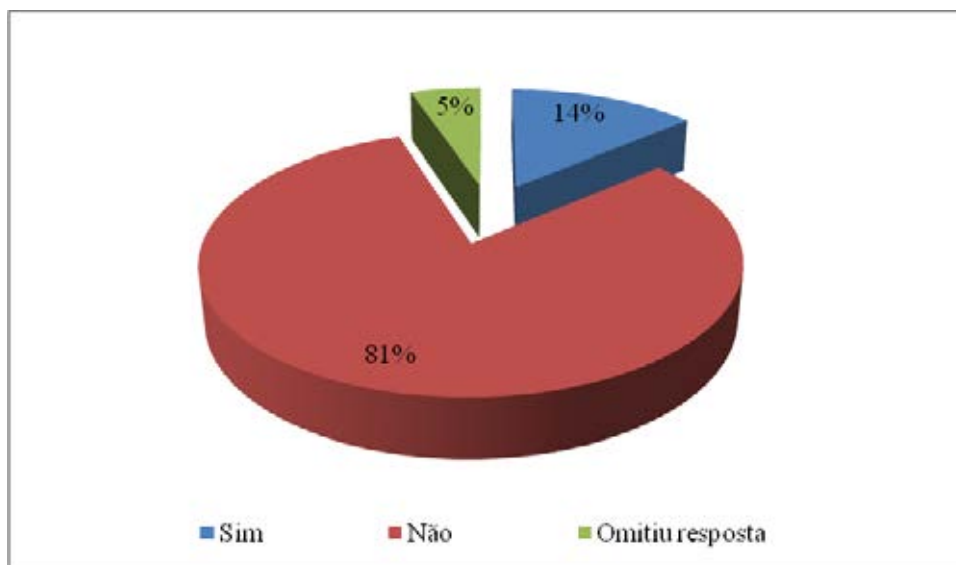


Gráfico 17 – Participação dos pesquisados em grupos de pesquisa em IES
 Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

A penúltima questão analisada – última questão proposta no questionário aplicado – trata das considerações dos cursistas, em atuação na docência, em qualquer nível de ensino (Gráfico 14), com relação à aplicação dos conteúdos curriculares do Profop UTFPR – Câmpus Medianeira – na realização da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Em termos simples, buscamos perceber se os pesquisados correlacionam e aplicam a teoria – ensinada/aprendida no Profop – em seu trabalho docente. Essa correlação-aplicação é abstraída pela importância, juízo de valoração, acerca dos conteúdos curriculares desenvolvidos durante o curso, articulados nos núcleos contextual, estrutural e integrador (conforme Figuras 1, 2, e 3). Implícita nessa questão está nossa intenção de identificar o Profop como constituinte de uma efetiva política de formação de professores para atuação na Educação Básica, Educação Profissional de Nível Técnico e EPT.

Como esperado, os pesquisados não atuantes profissionalmente na área da educação, não responderam tal questão proposta no questionário. Entretanto, surpreendeu-nos que aqueles atuantes na área da educação, mas não na docência, registraram suas respectivas opiniões. No cômputo dos dados reunimos opiniões de pesquisados docentes e não docentes e construímos o Gráfico 18. Esse Gráfico mostra que, dentre os sujeitos da amostra, há os que não têm opinião formada (3,9%) acerca da importância dos conteúdos curriculares ofertados e desenvolvidos no curso do Profop UTFPR – Câmpus Medianeira. Contudo, há quem julgue que tais conteúdos curriculares são pouco importantes (2,0%). Para outros, os conteúdos curriculares do Profop são importantes, mas não fundamentais (21,6%) e, ainda, outros consideram que tais conteúdos curriculares são fundamentais (72,5%).

Entendemos que aqueles que consideram os conteúdos curriculares do Profop como fundamentais, sobretudo, buscam a formação pedagógica a fim de melhor desenvolver sua prática docente. Nesse entendimento, podemos inferir que a grande maioria dos pesquisados percebe a frequência ao Profop, metaforicamente, como um mal necessário – para aquele que busca apenas uma certificação – mas que acaba por gerar benefício à prática docente. Conclusão semelhante é encontrada nas pesquisas de Prates (2005) e Passos e Oliveira (2008). Contudo, Claudino (2010, p. 124-7) é veemente ao afirmar que o Profop UTFPR – Câmpus Curitiba – não contribui expressivamente para a formação do docente atuante na Educação Profissional Técnica e Tecnológica e, talvez por isso, os cursistas atribuam pouca importância ao currículo do referido curso. O principal motivo, afirma a autora, é a reduzida carga horária da prática de ensino e/ou do estágio curricular obrigatório, realizado em instituições de ensino EPT, “pois só essa atividade prática não é suficiente para formar um docente para atuar nessa modalidade de ensino, quando não se tem o respaldo teórico que possibilite o entendimento da ação, sua importância e possibilidades de intervenção”.

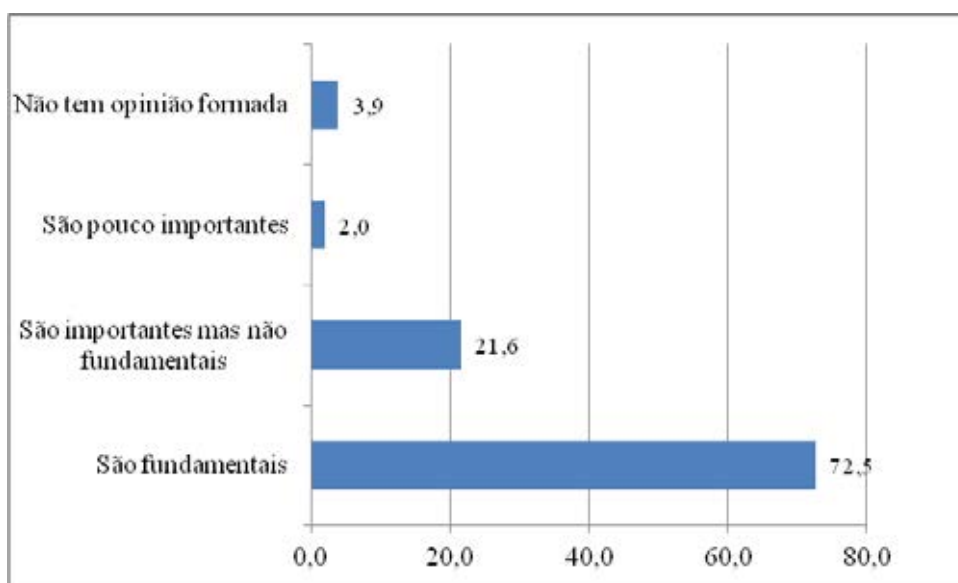


Gráfico 18 – Opinião dos pesquisados sobre conteúdos curriculares do Profop
Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

A última questão que analisamos – penúltima do questionário aplicado – diz respeito ao(s) motivo(s) que leva(m) o cursista a ingressar no Profop UTFPR– Câmpus Medianeira. Diferentes respostas foram atribuídas pelos cursistas a tal questão. Para facilitar a análise, as informações foram reunidas em grupos de análise, tidos como grupos de interesse em função do escopo principal de nossa dissertação. Assim, no Grupo A reuniram-se respostas de sete (7) cursistas que, na fase de formação-profissionalização, não tinham interesse pela área do

magistério, porém perceberam a formação pedagógica do Profop como possibilidade para nova opção no mercado de trabalho ofertada nessa área, e necessitam da certificação em licenciatura para ingressar nesse mercado. No Grupo B, reuniram-se respostas de oito (8) cursistas que já atuam na área do magistério por opção profissional, porém mediante a conjuntura nacional, marcada pela falta de docentes em determinadas áreas do conhecimento, percebem a possibilidade de ingresso na área da docência. Por tal, ante a exigência legal, recorrem ao Profop na busca de comprovar certificação em licenciatura. No Grupo C, reuniram-se respostas de quarenta e três (43) cursistas que já atuam na docência da Educação Básica ou Educação Profissional Técnica de Nível Médio ou EPT, por opção profissional.

No Gráfico 19, o Grupo A é identificado como nova opção no mercado de trabalho (12%), o Grupo B como ampliação da possibilidade de ingresso na área da docência (14%) e o Grupo C como aprimoramento da prática docente (74%). Observamos que, nas respostas dos cursistas, é recorrente o reconhecimento de que o campo de trabalho na área da educação é amplo e que há déficit de professores habilitados para a disciplina curricular de opção cursada no Profop UTFPR – Câmpus Medianeira. Reconhece Barreto (2011, p. 40) que “os professores brasileiros representam o terceiro grupo ocupacional mais numeroso do país, apenas precedido pelos escriturários e empregados do setor de serviços e, entre eles, o que possui o mais alto nível de instrução (médio e superior)”. Mas, o ingresso nesse campo profissional não parece ser atrativo para os jovens. Tartuce, Nunes e Almeida (2010), com base no Relatório da Fundação Carlos Chagas, em pesquisa com estudantes concluintes do Ensino Médio das redes pública e privada, idades entre 17 e 19 anos, realizada em 2009, acerca da atratividade da carreira docente no Brasil, entendem que tal estudo veio comprovar que a docência, de fato, não é uma opção de carreira atrativa para os jovens. Conforme as autoras, as justificativas dos estudantes para a falta de atratividade da carreira relacionam-se à ausência de identificação pessoal com a docência, às condições sociais e financeiras de exercício da profissão, à própria experiência escolar e à influência familiar. Concluem as autoras que essa falta de atratividade da carreira docente entre os jovens é sentida, sobretudo, no déficit de professores recorrente em estatísticas relativas ao sistema de ensino nacional. Esse déficit, por vez, abre espaço para profissionais de outras áreas de formação, quase sempre, sem nenhum conhecimento específico para a docência na Educação Básica, Educação Profissional de Nível Médio, EPT e Ensino Superior.

Nas respostas dos Grupos A e B (28%) não há referência expressa acerca da busca pela formação pedagógica necessária à docência. Na pesquisa, Gatti e Barreto (2009) também encontraram as possibilidades de ingresso no campo de trabalho na área de educação como

um dos motivos para a opção por cursos de licenciatura. Mas, os dados da pesquisa das autoras sugerem que se acentua a diminuição da procura pelos cursos de formação de professores enquanto há expansão das matrículas no Ensino Médio e Educação Infantil e, ainda, pelo abandono da carreira docente. Em seguindo tal tendência, no futuro bem próximo, haverá maiores problemas na equalização das demandas de matrículas e docentes, o que, em consequência, gera aumento das preocupações com a qualidade do ensino brasileiro.

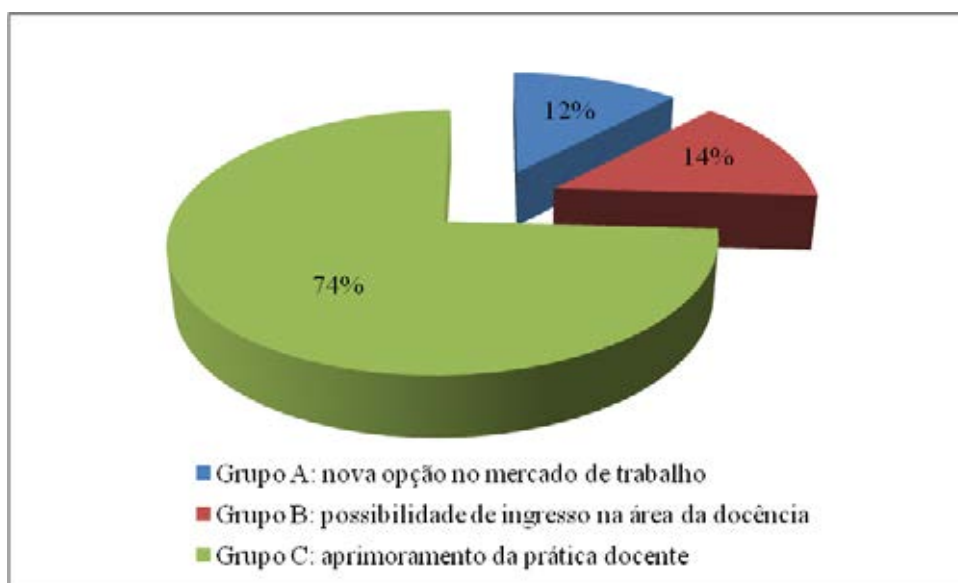


Gráfico 19 – Motivos para cursar o Profop

Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

O Grupo C, aprimoramento da prática docente (Gráfico 19), é de especial interesse em nossa análise, exatamente porque as respostas dos cursistas são complexas e diversificadas, e servem como indicativo para respondermos à questão de investigação de nossa dissertação, ou seja, se o Profop é política efetiva de formação de docentes da Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e EPT.

Nas respostas dos cursistas desse Grupo, o aprimoramento da prática docente ora está associado à busca por conhecimento específico para a docência e melhoria da prática pedagógica – transposição didática, no entender de Pacheco (1995) e Chevallard (1998), ora interligado ao requerimento legal do sistema de ensino para atuação na docência, ou seja, necessidade de certificação em licenciatura para a docência na Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e na EPT. Assim, por exemplo, um cursista registrou que a motivação para ingresso no Profop UTFPR – Câmpus Medianeira – foi buscar o aprimoramento de sua prática docente pela ampliação de conhecimentos na área da educação, principalmente em fundamentos da educação, processo de ensino e aprendizagem, etc., uma vez que não tivera esse conhecimento em seu curso de graduação-profissionalização. Outro

cursista registrou que buscava no Profop apreender os conteúdos pedagógicos porque possuía só formação técnica e tinha dificuldade para desenvolver adequadamente sua prática em sala de aula. Essas formas de respostas são entendidas como se apenas o aprimoramento da prática docente fosse a motivação para o cursista ingressar e concluir o curso do Profop.

Outro cursista mencionou que além de aprender novos conhecimentos na área da educação, precisava da licenciatura para continuar na docência da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, visto que detinha formação de nível superior na área de EPT. Ainda outro graduado, registrou que cursa o Profop para atualizar conhecimentos e receber certificação em disciplina correlata à sua primeira graduação e, com isso, ampliar suas possibilidades de atuação no sistema de ensino no qual já atua profissionalmente. Esses dois citados exemplos são compreendidos como se o aprimoramento da prática e a obtenção da licenciatura fossem as motivações que levaram os cursistas para ingresso e a conclusão do Profop UTFPR – Câmpus Medianeira.

A partir dessas diferenciações, construímos o Gráfico 20 com o agrupamento das respostas dos Grupos A e B e Grupo C (Gráfico 19). Em função do escopo desta dissertação, o Grupo C foi subdividido em dois subgrupos: Grupo C1 somente aprimoramento da prática docente e Grupo C2 aprimoramento da prática docente e obter certificação em licenciatura. No cômputo das respostas, observamos que, no Grupo C1 a busca só pelo aprimoramento da prática docente (43%) é representativa, e igualmente é o interesse do Grupo C2 pelo aprimoramento da prática docente e a certificação em licenciatura (31%), ficando o interesse dos Grupos A e B só pela certificação em licenciatura com o menor índice percentual (26%).



Gráfico 20 – Motivos para cursar o Profop

Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).

No entrecruzamento, as informações coletadas na pesquisa Profop UTFPR – Câmpus Medianeira (Gráficos 19 e 20) têm semelhanças e diferenças com outras pesquisas similares. Prates (2005), por exemplo, encontrou semelhantes percentagens entre as motivações dos cursistas do Programa de Formação Pedagógica, isto é, percepção da área do magistério como nova opção profissional (50%) e aprimoramento pedagógico ante a formação essencialmente técnica (50%). Passos e Oliveira (2008, p. 117) identificaram que a busca pela formação pedagógica tem motivações diversas, porém nenhuma das apontadas pelos cursistas na pesquisa das autoras “parece ser a necessidade ou a busca por conhecimentos e/ou por atualizações na área”. Com base nos depoimentos coletados entre os cursistas do Profop UTFPR – Câmpus Curitiba, Claudino (2010, p. 127) afirma que “a maior contribuição do curso é o certificado, pois assim podem [os concluintes, grifo nosso] participar de concursos públicos concorrendo igualmente com os demais professores formados na área”. Em sua pesquisa, a autora não encontrou indicativo de interesse dos cursistas pelo conhecimento específico para a docência ofertado na matriz curricular do curso Profop em estudo.

Como mencionado, nesse tópico, analisamos a trajetória profissional dos cursistas na área do magistério, na tentativa de abstrair o real interesse pelo curso, se esses sujeitos valorizam as aprendizagens profissionais relativas à prática docente e, por fim, se consideram importantes e fundamentais os conteúdos curriculares apreendidos durante o desenvolvimento e a participação no Profop UTFPR – Câmpus Medianeira.

Em termos quantitativos, constatamos que entre os cursistas que atuam na profissão de professor, predomina o exercício na docência em área distinta da formação profissional obtida na primeira e/ou na segunda graduação. Esses cursistas-docentes têm pouca experiência na atuação docente e na participação em grupos de pesquisa, mas consideram que os conteúdos curriculares da proposta pedagógica do Profop são fundamentais à correlação teoria e prática.

Em nossa última análise deste tópico, pautamos as motivações dos interessados no curso do Profop UTFPR – Câmpus Medianeira. Constatamos que há forte apelo à certificação, mas que, dentre os motivos registrados pelos cursistas, a busca pelo conhecimento específico para a docência é percentualmente representativa. Com base nessa análise, inferimos que o Profop UTFPR – Câmpus Medianeira constitui-se em efetiva política de formação de professores para atuação na Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e EPT, que caracteriza-se pela oferta de conhecimento específico para a docência ao portador de diploma de curso superior, cuja efetividade desse programa é expressa pela ampliação e/ou aquisição desse conhecimento específico e pela certificação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudamos o Profop UTFPR – Câmpus Medianeira –, cuja trajetória sempre esteve acompanhada por constante demanda, formada essencialmente por profissionais graduados em uma multiplicidade de cursos de nível superior que atuam ou que pretendem atuar na área da educação. Muitos desses profissionais já atuam na docência, pois são requeridos pela estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional e Tecnológica, conforme diretrizes do CNE.

Investigamos o Profop UTFPR – Câmpus Medianeira – para identificarmos o perfil, a motivação e o interesse dos cursistas das turmas 15 e 16, bem como a organização didático-pedagógica do referido Programa. Para tal, adotamos técnicas de pesquisas bibliográfica, documental e exploratória, subsidiadas por aplicação de questionário.

Compomos uma amostra com cinquenta e oito (58) cursistas das citadas turmas. Dessa, por meio de um recorte socioeconômico, quantificamos os sujeitos por gênero, idade, renda familiar, trajetória de escolarização, licenciatura pretendida no Profop, tempo de atuação na área da educação, bagagem cultural da família e relevância atribuída aos conteúdos do referido Programa.

A análise dos dados coletados revela que os sujeitos da amostra têm cor branca e renda mensal entre seis e dez (6-10) salários mínimos no valor da época da pesquisa, pertencem ao gênero feminino, com idade na faixa etária entre 26 e 35 anos, são casados, residem no município onde está localizada a UTFPR ou municípios próximos e provém de família com relativa escolarização. A trajetória de escolarização dos sujeitos, na Educação Básica, iniciou-se em escolas públicas. Mas, a formação/profissionalização de Nível Superior, basicamente, ocorreu no período entre 2003 e 2012, em universidades públicas, centros universitários e faculdades de administração privada. Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde e Tecnologias foram constatadas como áreas de maior interesse dos sujeitos na trajetória de formação/profissionalização, tanto na primeira como na segunda graduação. Constatamos que nem todos os licenciando do Profop UTFPR – Câmpus Medianeira – atuam profissionalmente na área da educação. Dentre os que se dedicam à educação, a docência é prevalente. Essa docência ocorre, predominantemente, no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, no Ensino Médio, nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Superior. A experiência docente dos sujeitos pesquisados é recente, visto que, na maioria, o tempo dedicado à docência situa-se entre um e cinco (1-5) anos. Essa experiência ocorre em área distinta da formação profissional, primeira e/ou na segunda graduação. Na análise

comparativa, encontramos semelhanças desses dados apurados em pesquisas correlatas como, por exemplo, a investigação de Prates (2005) no Profop do Cefet de Rio Pomba-MG, Passos e Oliveira (2008) que investigaram os cursistas de Programas Especiais de Formação Pedagógica em São Paulo, Claudino (2010) que estudou o Profop UTFPR – Câmpus Curitiba, Gatti (2010) que resumiu informações coletadas sobre formação de professores.

No material coletado junto a UTFPR - Câmpus Medianeira, constatamos que o Profop é estruturado conforme normativa do CNE/1997, perfazendo oitocentas (800) horas de carga horária total. Sua estrutura curricular é organizada em núcleos – contextual, estrutural e integrador – e contempla temas que abrangem diferentes áreas do conhecimento a fim de assegurar um currículo integrado, a relação teoria e prática e a inserção do cursista à realidade das instituições de Educação Básica. Contudo, sua proposta didático-pedagógica parece não afastar-se do modelo de conteúdos culturais-cognitivos predominantes nas instituições formadoras, tal como mencionado por Saviani (2011).

Tomamos alguns elementos que marcaram o processo de formação dos sujeitos pesquisados e retomamos a questão orientadora da pesquisa a fim de argumentarmos que o Profop faz parte de uma política pública educacional de formação de professores para a Educação Básica que acenou efetivas mudanças a partir da LDBEN/1996. Porém, chegamos a 2015 e permanece aquele Programa Especial de Formação Pedagógica, instruído pelo CNE, em 1997, em caráter emergencial, para atender necessidades da educação diante da escassez de professores, na época, anunciada pelo MEC/Inep.

Esse mesmo Profop, que carrega consigo poucas marcas de alterações em sua estrutura teórico-metodológica, fornece certificação em Licenciatura Plena para professores destinados a atuação na Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional e Tecnológica, em um momento histórico que, semelhante à década de 1990, o MEC/Inep anuncia que há escassez de professores para determinadas disciplinas curriculares, tanto na Educação Básica como na Educação Profissional.

Ora, diante da falta de políticas públicas específicas para a formação docente, em especial, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e EPT, acreditamos que as políticas públicas de caráter emergencial, transitório, especial, não contemplam integralmente a formação pedagógica desses docentes. E, dessa maneira, a formação de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da EPT continuará orientada pelo modelo de conteúdos culturais-cognitivos, visto que esse professor adquirirá formação didático-pedagógica por meio de sua própria prática docente ou mediante mecanismos de formação, do tipo “treinamento em serviço”. Contudo, observamos que, em sua concepção legislativa, o

Profop não se constitui em treinamento em serviço; sobretudo, é concebido como um curso especial, de duração predefinida, modalidade semipresencial, em que a Proposta Pedagógica da UTFPR – Câmpus Medianeira – prevê atividades de capacitação em serviço, sob a rubrica de estágio curricular obrigatório. Dessa forma, podemos configurá-lo como curso de formação inicial, área pedagógica, e de formação continuada, exatamente por contextualizar e atualizar o conhecimento específico para a docência. Essa configuração atribuída ao Profop decorre do fato de constatarmos que a Proposta Pedagógica da UTFPR – Câmpus Medianeira – serve, igualmente, para os cursos ofertados pelo Parfor, primeira e segunda licenciatura e formação pedagógica. Nesse particular, enquadra-se a correlação Profop e Parfor, esse último sob a coordenação da Capes, instituído pelo MEC, em 2009, como política pública destinada à formação dos professores da Educação Básica, e implementado gradativamente a partir de 2010. O curso emergencial de formação pedagógica do Parfor, exceto exigir maior carga horária total e ser direcionado para professores em exercício na Educação Básica, a sua concepção teórico-metodológica em nada se diferencia da concepção do Profop. Poderíamos dizer, por analogia, que o Parfor constitui-se na versão mais moderna do Profop, com maior carga horária, e destinada quase que exclusivamente para professores sem curso superior, porém em exercício na Educação Básica do sistema de ensino público.

Hoje, profissionais de diferentes áreas, desvinculados da área educacional, sem experiência na docência, cursam o Profop em busca de formação que lhes permita ingresso no mercado de trabalho, asseveram Gatti e Barreto (2009), ou em nova profissão, um “seguro-desemprego” como afirma Gatti (2010). Assim entendida, a certificação do Profop é ferramenta que abre espaço para nova alternativa profissional.

No contexto sócio-histórico e econômico do Brasil, essa nova alternativa profissional parece ser bastante viável, principalmente, por atender a falta de professores nas escolas brasileiras, gerada, principalmente, pela pouca atratividade da carreira docente entre os jovens ou pelo abandono de professores que não se identificaram profissionalmente com a docência. Nesse particular, contribui a pesquisa de Lapo e Bueno (2003 apud TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010) sobre o abandono da carreira docente. As pesquisadoras mostram que, para muitos jovens, a opção pelo magistério era e ainda é opção por descarte, cujo exercício profissional lhes causa desconforto ante as crescentes exigências da profissão e o decrescente prestígio social da profissão professor. Para os que abandonaram a profissão: “Ser professor era a escolha possível no começo da vida profissional. Tornar-se professor aparece como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogado(a), veterinário(a) etc.”.

Investigações tomadas como aporte teórico-metodológico nesta dissertação mostram que, para muitos jovens e adultos de classes populares, a carreira docente é atrativa e a opção pelo magistério é escolha possível, interessante, diante do quadro de déficit de professores e estimativa de aumento das matrículas na Educação Básica, principalmente no Ensino Médio, tal como mostra o estudo de Cruz (2013).

Em nossa pesquisa, observamos que o ingressante no curso Profop, para alcançar certificação em licenciatura, percebe o campo do magistério como possibilidade real e concreta de exercer uma atividade profissional, nem sempre ligada diretamente à docência. Lembramos que, notadamente, as políticas públicas de formação, orientadoras do Profop e do Parfor, ainda que focalizem a formação de professores para o exercício da docência, também preocupam-se com a formação de outros profissionais da educação.

Mediante os dados e informações coletadas na pesquisa de campo e as análises empreendidas nesta dissertação, concluímos que o Profop UTFPR – Câmpus Medianeira – apresenta-se como importante iniciativa na formação de professores para suprir a demanda por docentes na Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e EPT. Mas, garantir o atendimento da falta de professores não significa garantir e ofertar educação pública de qualidade adequada. Enquanto o Estado não dispor de uma política consistente de formação docente a fim de garantir educação de qualidade, crianças, adolescentes e jovens esperam por professores que, não apenas dominem os conteúdos curriculares, mas que saibam ensiná-los a aprender esses conteúdos, isto é, professores que saibam Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, etc e, igualmente, saibam realizar a transposição didática dos conteúdos curriculares elencados na Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*. Campinas-SP, v. 27, n. 96, p. 819-42, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

AMARAL, Ana Lúcia. Significados e contradições nos processos de formação de professores. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 24-46.

ABRES. Associação Brasileira de Estágios. *Jornada de trabalho estudo: realidade do jovem brasileiro*. 2013. Disponível em: <<http://www.abres.org.br/v01/stats/>>. Acesso em: 20 out. 2013.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. *RBPAE*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Recife-PE, v. 27, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2011.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Formação de professores em serviço: aspectos para discussão. In: *Revista Trama*, v. 3, n. 5, p. 171-9, 2007.

BRASIL. *Lei nº 452, de 5 de julho de 1937*. Dispõe sobre a organização da Universidade do Brasil. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/1930-1949/L0452.>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942*. Lei orgânica do ensino industrial. 1942. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br>>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 8.195, de 20 de novembro de 1945*. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. 1945. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Instrui a Lei Orgânica do Ensino Normal. 1946. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal>>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. *Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixas as diretrizes e bases da educação nacional. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL, *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969*. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540/1968. 1969a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0616.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 616, de 9 de junho de 1969*. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR. 1969b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0616.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 655, de 27 de junho de 1969*, estabelece normas transitórias para o cumprimento dos dispositivos da Lei nº 5.540/1968. 1969c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0616.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 396, de 28 de junho de 1977*. Disponível em: <<http://200.156.25.3/Conteudo/Reitoria/docs/PDFBoletins1977/Bol3277.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atualizada. 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997*. Brasília: CNE/CP, 1997a.

BRASIL. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*, regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da LDBEN/1996. 1997b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proformação*. 2004. Disponível em: <<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/historico.asp>>. Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. *Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica. Brasília: CC, 1999a.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999*. Brasília: CNE/CP, 1999b.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de maio de 1999*. Brasília: CNE/CP, 1999c.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o plano nacional de educação. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 28 de 2 de outubro de 2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. *Resolução nº 1, de 20 de agosto de 2003*. Câmara da Educação Básica, Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação

de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9.394/96, e dá outras providências. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. *Decreto nº 5.224, de 1 de outubro de 2004*. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. *Resolução/CD/FNDE/nº 34, de 9 de agosto de 2005*. Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_res34.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL, *Resolução CNE/CES nº11, de 10 de julho de 2006*. Revogação de atos normativos no âmbito da Câmara de Educação Superior do CNE. Brasília: CNE/CES, 2006.

BRASIL. *Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/L11502>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre estágio de estudantes. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/L11788>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Instrui a política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento e programas de formação inicial e continuada. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755>. Acesso em: 10 fev. 2009a.

BRASIL. *Resolução nº1, de 11 de fevereiro de 2009*. Conselho Pleno. Conselho Nacional de Educação. Estabelece diretrizes operacionais para a implantação do programa emergencial de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de educação superior. Brasília: CP/CNE, 2009b.

BRASIL. *Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009*. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/L12014.htm>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. *Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009*. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. 2009d. Disponível em: <<http://www.abdir.com.br/legislacao/>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Aprova as diretrizes e as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: MC/CNS, 2012.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para dispor sobre formação dos profissionais da educação. 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programas do MEC voltados à formação de professores*. 2013c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano nacional de formação de professores da Educação Básica*: Parfor 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2008a.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*. Campinas-SP, v. 29, n. 105, p. 1139-66, 2008b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

BUENO, Belmira Oliveira. Não identidades ou identidades emergentes? Os programas especiais e a produção de novas narrativas sobre a formação docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 421-40.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*. São Leopoldo-RS, v. 12, n. 2, p.73-81, 2008.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Áreas do conhecimento humano: metodologia*. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

CLAUDINO, Jane Carla. *Formação de professores para a educação técnica de nível médio – análise do programa especial de formação pedagógica da UTFPR*. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Curitiba: UTFPR, 2010.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. 3. ed. Argentina: La Pensée Sauvage, 1998.

CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Grupos de pesquisa: apresentação*. 2011. Disponível em: <<http://memoria.cnpq.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Priscila (Org.). *Anuário brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Moderna, 2013.

CRUZ, Priscila (Org.). *Anuário brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Moderna, 2014.

DIAS, Rosanne Evangelista.; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1155-77, dez. 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Revista Brasileira Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*. Santa Maria-RS, v. 36, n. 2, p. 203-18, 2011a. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117119168004>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *RBEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, 2011b.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria. *Educação e Sociedade*. Campinas-SP, v. 24, n. 83, p. 601-25, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. In: FERREIRA, Naura Syria. Carapeto. (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Líber, 2006, p. 167-76.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-88, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: *Educação e Sociedade*. Campinas-SP, v. 28, n. 100. Especial, p. 1203-30, out. 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *A didática no ensino superior*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GATTI, Bernardete Angelina. *Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área*. São Paulo: FCC/DPE, 1996.

GATTI Bernardete Angelina.; AMARAL, Tereza Barros.; MEDRADO, Jandira. Formação do professor no proformação: unindo a teoria e a prática no sistema de educação a distância. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Painéis [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*. Brasília: MEC/ SEF, Painel 7, 2002, p. 79-70.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-79, 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. Cristalina-GO, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Ibge@idades*: Medianeira-PR. 2013. Disponível em: <<http://idades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela São Paulo: Cortez, 2009.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. *Relação dos municípios do estado ordenados segundo as mesorregiões e as microrregiões geográficas do IBGE – Paraná*. 2012. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/relacao_mun_micros_mesos_parana.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC, SETEC, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

MARIN, Alda Junqueira. O trabalho docente: uma “caixa-preta” para os professores. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 150-9.

MARTINS, Ângela Maria Souza. Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

MELO, Maria Tereza Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da Educação Básica. *Educação e Sociedade*. Campinas, a. XX, n. 69, p. 45-60, 1999.

MENEZES, Ebenezzer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Dicionário interativo da educação brasileira*. Professores leigos (verbete). EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=92>>. Acesso em: 18 out. 2014.

NÓVOA, Antonio. Educação e formação ao longo da vida. CRE Mário Covas/SEE, SP. Entrevista concedida por e-mail em outubro de 2004 ao CRE Mario Covas/SEE-SP. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>>: Acesso em: ago. 2013.

OLIVEIRA, Nelda Plentz de. *Formação continuada de professores e o desenvolvimento de currículos integrados na educação profissional e tecnológica*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: Unicamp, 2011.

PACHECO, José Augusto Britto. *Formação de professores: teoria e práxis*. Portugal: Appacdm, 1995.

PASSOS, Laurizete Ferragut.; OLIVEIRA, Neusa da Silva Cardoso de. Professores não habilitados e os programas especiais de formação de professores: a tábua de salvação ou a descaracterização da profissão? In: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 105-20, 2008.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, 102-54.

PEREZ-GÓMEZ, Angel. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ-GOMÉZ, Angel. (Org.). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, 353-79.

PRATES, Roberta Vecchi. *A formação didático-pedagógica do professor do ensino técnico: programa especial de formação pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Instituto Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ: IFRRJ, 2005.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa et al. Questões que permeiam a formação de professores na educação profissional técnica de nível médio. In: *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 3, p. 97-110, 2011.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 27ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Metodologias inovadoras aplicadas à educação: formação e profissionalização docente*. Curitiba: IBPEX, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas-SP, v. 14, n. 40, p. 143-55, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Revista Poíesis Pedagógica. Catalão-GO*, v.9, n.1, p. 07-19, 2011.

SILVA, Lenice Heloísa de Arruda Silva.; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A mediação pedagógica em uma disciplina científica como referência formativa para a docência de futuros professores de biologia. *Ciência & Educação*. Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 57-72, 2006.

TARTUCE, Gisela Lobo B.P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas, SP, v.40, n.140, p. 445-77, maio/ago. 2010.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. *Projeto pedagógico do programa especial de formação pedagógica*: áreas de matemática, física, química, biologia, inglês, espanhol e disciplinas profissionalizantes. Medianeira: UTFPR, 2011.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. *Regulamento do programa de formação pedagógica PROFOP/PARFOR*. Medianeira: UTFPR, 2012.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. *Home page: Medianeira o Câmpus*. 2013a. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/medianeira/o-campus>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Diretoria de Graduação e Educação Profissional – DIRGRAD. *Profop*. 2013b. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/proreitorias/prograd/legislacao/02611OrientacoesElaboracaoProjetosPROFOPFinal.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Departamento de Educação. *Relatório de Avaliação final do programa especial de formação pedagógica: 15ª Turma*. Medianeira: UTFPR 2014a.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Departamento de Educação. *Relatório de avaliação final do programa especial de formação pedagógica: 16ª Turma*. Medianeira: UTFPR 2014b.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA UTFPR – Análise do Perfil Socioeconômico e da Trajetória Escolar dos Ingressantes”, desenvolvida pelo pesquisador Clóvis Ricardo Remor, endereço eletrônico <clovis@utfpr.edu.br>, telefones (45) 3264-5219 e (45) 9914-1311, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília, e sob a responsabilidade de seu orientador, o Prof. Dr. Julio Cesar Torres, endereço eletrônico <julio@ibilce.unesp.br>, telefone (17) 3221-2320, docente do Programa de Pós-Graduação da referida Instituição de Ensino.

Esclarecemos que não haverá nenhum desconforto para o(a) Senhor(a), com riscos mínimos segundo as evidências científicas atuais, podendo consultar o pesquisador, ou o Prof. orientador em qualquer época; ou o Conselho de Ética em Pesquisa pelo telefone (14) 3402-1346.

O(A) Senhor(a) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações pelo(a) senhor(a) fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para a divulgação em Congressos, Reuniões Científicas, ou até mesmo publicados, preservando a identidade dos sujeitos pesquisados.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para a melhoria da qualidade da educação. A Universidade agradece sua participação.

Esse termo de consentimento será assinado em duas vias, ficando uma com o(a) Senhor(a) e outra com o pesquisador. Desde já agradecemos sua valiosa colaboração.

Assim, consinto em participar da pesquisa em questão:

Nome: _____

R.G: _____ Fone: _____

Endereço: _____

Medianeira, ... de de 2013.

Assinatura do Participante

Clóvis Ricardo Remor

Pesquisador

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DESTINADO À COLETA DE DADOS

O presente questionário tem como objetivo obter informações que comporão uma pesquisa de Mestrado em Educação na área de Formação de Professores, tomando-se como referência o Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR Câmpus Medianeira.

Gostaríamos de salientar que o sigilo da sua identificação será eticamente resguardado, portanto, sinta-se à vontade em registrar suas respostas que de fato retratam a sua realidade. Os dados aqui informados poderão ser apresentados em eventos acadêmicos e científicos visando sempre ao enriquecimento e divulgação dos conhecimentos educacionais.

Data do preenchimento: ____/____/____

PÚBLICO-ALVO: Cursistas do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR – PROFOP/UTFPR Câmpus Medianeira

1. Turma: () 15^a () 16^a **2. Disciplina pretendida na Habilitação:** _____

3. Condição atual do cursista: () frequente () não-frequente

4. Se não-frequente, indique a(s) razão(ões) da desistência:

- | | |
|---|------------------------------|
| () carga horária do curso | () motivo de trabalho |
| () carga horária do estágio supervisionado | () dificuldade de locomoção |
| () curso não atende minhas expectativas | () outra(s) |

5. Se a opção for outra(s), indicar: _____

IDENTIFICAÇÃO DO(A) RESPONDENTE

6. Nome (opcional): _____

7. Município de residência: _____

8. Idade: _____ anos completos

9. Gênero: () masculino () feminino

10. Estado civil: () solteiro(a) () casado(a) () separado(a) () outro

11. Cor/raça: () branca () negra () parda () amarela () indígena

INFORMAÇÕES SOCIOECONÔMICAS

12. Renda familiar mensal: () até 2 salários mínimos () entre 3 a 5 salários mínimos
() entre 5 a 10 salários mínimos () acima de 10 salários mínimos

Nível de instrução familiar	13. PAI	14. MÃE
Sem escolarização		
Ensino fundamental incompleto		
Ensino fundamental completo		
Ensino médio incompleto		
Ensino médio completo		
Ensino superior incompleto		
Ensino superior completo		

ESCOLARIZAÇÃO DO(A) RESPONDENTE

15. Ensino Fundamental concluído em escola: () pública () privada

16. Ensino Médio concluído em escola: () pública () privada. Ano da conclusão _____

17. Modalidade de Ensino Médio: () regular () EJA () profissional () magistério

18. Ensino Superior concluído em escola: () pública () privada

19. Se privada, indicar: () comunitária () confessional () filantrópica () particular

20. **Formação superior:** Curso de _____

21. **Tempo de duração:** _____ anos.

22. **Concluído no ano de** _____

23. **Modalidade do Curso:** () presencial () semipresencial () não-presencial

24. **Instituição de Ensino** (quando concluiu o curso): () Universidade () Centro Universitário
() Faculdade () Instituto Federal () outra

25. **Caso possua mais formação(ões) superior(es) completa(s), indique aqui:**

26. **Caso possua curso(s) de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) indique aqui:**

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

27. **Atuação profissional:** () na área de formação acadêmica () em outra área

28. **Se na área da educação, indicar:** a. **Tempo de atuação:** _____ anos completos
b. **Atual cargo/função:** () administrativa () docência

29. **Se em outra área, qual(is)?** _____

30. DOCÊNCIA POR NÍVEL DE ENSINO	DISCIPLINA(S) DE DOCÊNCIA
() Educação Infantil	
() Ensino Fundamental I	
() Ensino Fundamental II	
() Ensino Médio	
() Ensino Profissional	
() Ensino Superior	

31. **Você participa ou participou de grupos de pesquisa em Instituição de Ensino Superior:**

() Sim () Não. **Caso afirmativo, qual(is)?** _____

32. **Aponte os principais motivos que o(a) fizeram ingressar no PROFOP:**

33. **Com relação à aplicação dos conteúdos curriculares do PROFOP na realização do seu trabalho docente [caso seja professor(a)], considera que:**

() São completamente fundamentais () São importantes mas não fundamentais
() São pouco importantes () Não são importantes
() Não tenho opinião formada

Obrigado pela participação!
Clóvis Ricardo Remor – Pesquisador.

APÊNDICE C

CURSOS PROFISSIONAIS DE NÍVEL SUPERIOR DOS PESQUISADOS

Tabela 1 – Cursos profissionais de nível superior dos pesquisados

Curso Superior	Primeira Graduação	Segunda Graduação	Pós-Graduação		
			Especialização	Mestrado	Ambos
Administração	14	1	9		1
Enfermagem	7		6		
Ciências Econômicas	6		6		
Tecnologia em Gestão Ambiental	4		1		
Ciências Contábeis	2	1	1		
Agronomia	2			2	
Ciência da Computação	2				
Medicina Veterinária	2		1		1
Serviço Social	2		2		
Tecnologia em Alimentos	2		1	1	
Turismo	2		2		
Direito	1	1			
Engenharia Agrícola	1		1		
Engenharia Agrônômica	1			1	
Engenharia Ambiental	1				
Engenharia de Pesca	1		1		
Engenharia Química	1				
Farmácia Generalista	1				
Letras	1		1		
Processos Gerenciais	1				
Tecnologia Ambiental	1		1		
Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas	1				
Tecnologia em Administração Rural	1		1		
Tecnologia em Manutenção Eletromecânica	1				
Gestão em Moda		1			
Magistério		1			
Total	58	5	34	4	2

Fonte: Dados da pesquisa de campo do pesquisador Remor (2014).