



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ANA CRISTINA VIEIRA LOPES ROMEIRO**

**PARA ALÉM DO SUPLETIVO E DO EMERGENCIAL, AFINAL, O QUE CONTAM  
DOCENTES LICENCIADOS/AS NO CURSO ESQUEMA 1 DA UNIVERSIDADE DE  
BRASÍLIA?**

**BRASÍLIA - DF**

**2022**

ANA CRISTINA VIEIRA LOPES ROMEIRO

**PARA ALÉM DO SUPLETIVO E DO EMERGENCIAL, AFINAL, O QUE CONTAM  
DOCENTES LICENCIADOS/AS NO CURSO ESQUEMA 1 DA UNIVERSIDADE DE  
BRASÍLIA?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de doutora.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA)

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges

Brasília - DF, 2022.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR763p ROMEIRO, ANA CRISTINA VIEIRA LOPES  
PARA ALÉM DO SUPLETIVO E DO EMERGENCIAL, AFINAL, O QUE  
CONTAM DOCENTES LICENCIADOS/AS NO CURSO ESQUEMA 1 DA  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA? / ANA CRISTINA VIEIRA LOPES  
ROMEIRO; orientador Livia Freitas Fonseca Borges. --  
Brasília, 2022.  
343 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,  
2022.

1. Formação pedagógica. 2. Professores bacharéis. 3.  
Ensino Médio. I. Borges, Livia Freitas Fonseca, orient. II.  
Título.

ANA CRISTINA VIEIRA LOPES ROMEIRO

**PARA ALÉM DO SUPLETIVO E DO EMERGENCIAL, AFINAL, O QUE CONTAM  
DOCENTES LICENCIADOS/AS NO CURSO ESQUEMA 1 DA UNIVERSIDADE DE  
BRASÍLIA?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de doutora.

**Defesa:** 18 de novembro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges**

Universidade de Brasília/PPGE-FE

(Presidente)

**Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza**

Universidade de Brasília/PPGE-MP-FE

(Membro interno)

**Prof. Dr. Evandro Ghedin**

Universidade Federal do Amazonas/PPGE-FE

(Membro externo)

**Prof. Dr. Néri Emílio Soares Jr.**

Instituto Federal de Goiás

(Membro externo)

**Prof. Dr. Francisco Thiago da Silva**

Universidade de Brasília/PPGE-FE

(Membro suplente)

Ao meu filho, Pedro, que tantas vezes leu trechos desta tese, e a seu modo, incentivou-me a continuar, sempre presente e amoroso. Você é meu amor, filho!

Ao meu marido, pela compreensão e apoio.

A minha mãe, que, de onde estiver, quero que saiba que esta investigação foi muito pensada na sua docência.

## AGRADECIMENTOS

Ao Pedro e ao Antônio, que são a minha família, pelo carinho e apoio em tantos momentos em que estive ausente estudando, escrevendo, pesquisando.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, hoje muito mais do que minha orientadora, por inestimáveis e incontáveis momentos, em número e em qualidade, nos quais se deteve a ajudar, orientar, direcionar, compartilhando conhecimentos, saberes, momentos e falas que, junto a sua amorosidade, ensinam-me a ser professora e a querer pesquisar a docência, a escola, a educação. Gratidão eterna, Prof.<sup>a</sup>!

À Banca de Defesa o meu imenso agradecimento: Prof.<sup>a</sup> Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges; Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza; Prof. Dr. Evandro Ghedin; Prof. Dr. Néri Emílio Soares Júnior; e Prof. Dr. Francisco Thiago Silva; além da Prof.<sup>a</sup> Dra. Wivian Weller, que esteve na Banca de Qualificação.

Aos/Às interlocutores/as desta pesquisa, que gentil e carinhosamente aceitaram participar desta investigação, e muito enriqueceram a tese ao narrar parte de suas vidas.

À Leyvijane Albuquerque de Araújo, *mon cher ami*, a quem conheci ainda quando, eu mestranda e ela doutoranda, cursávamos as disciplinas acadêmicas, e após viagens para eventos científicos, escrita de artigos, cafés e papos, é mais do que uma amiga para mim.

Às/Aos amigas/os-irmãs/ãos da SEEDF, Lucélia de Jesus, Patrícia Ramiro, Frederico Guilherme e Rafaela Vilarinho, que muito apoiaram-me em diferentes e ricos momentos.

Ao meu amigo Jeremias Silva, pelas profícuas conversas, por sua ajuda e disponibilidade em ajudar, e à amiga Mariana Aparecida Serejo, pela parceria e amizade.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Etiene Baldez Louzada Barbosa, sempre disposta, mesmo no auge da pandemia de COVID-19, a permitir o acesso aos documentos do CEDUC/FE/UnB, bem como ao Prof. Dr. Juarez Tuchinski dos Anjos, quando era Diretor deste centro memorialístico, e que foram essenciais a este estudo.

À SEEDF, por permitir o afastamento para cursar e concluir este doutorado, que não seria possível sem a licença para estudos.

## RESUMO

Esta tese de Doutorado — inserida na linha de pesquisa “Profissão Docente, Currículo e Avaliação” (PDCA) e no eixo de interesse “Currículo e Formação de Profissionais da Educação” — tem como pressuposto a defesa da centralidade da formação pedagógica dos/as professores/as do Ensino Médio, já que desde a promulgação da Lei 13.415/17, o notório saber e a formação aligeirada vêm se firmando como base de uma nova política docente, trazendo de volta um problema aparentemente resolvido pelos programas de formação pedagógica para professores/as bacharéis. Tendo o problema central se baseado no significado e impacto da formação no Esquema 1 aos/às então docentes não licenciados/as da Secretaria de Educação/Fundação Educacional do Distrito Federal (FE/SEDF), atual Secretaria de Estado da Educação do DF (SEEDF), o objetivo geral se baseou em descobrir o significado e o impacto da formação pedagógica ofertada no Esquema 1 aos/às professores/as concluintes, que se diluiu nos objetivos específicos: investigar, segundo a legislação atinente à formação docente, sobre qual sujeito se intentava antes e intenta formar agora; compreender a proposta pedagógica e curricular do Esquema 1; e analisar as experiências de formação vivenciadas pelos/as docentes graduados/as no referido Curso. A metodologia, de abordagem qualitativa, ancorou-se em análise documental de fontes históricas, normativo-legislativas, e dados concernentes à formação docente por meio do método histórico; e em entrevistas narrativas das histórias de vida de professores/as graduados/as e formadores/as, cuja interpretação se embasou no método documentário (BOHNSACK, 2020); e nos eixos teóricos: Formação docente; Saberes dos/as professores/as bacharéis; Ensino Médio como campo de atuação profissional. A investigação concluiu que a intenção anteriormente buscava formar professores/as produtivos/as e técnicos/as, enquanto hoje, a Resolução CNE/CP n. 2/2019, que trata das DCN para a Formação Inicial dos Professores da Educação Básica, aparenta a intenção de formar docentes técnicos/as e práticos/as, já que, ao revogar a Resolução CNE/CP no. 2/2015, encolheu a parte da formação embasada na teoria, esvaziando a fundamentação teórica e retomando o neotecnicismo (FREITAS, 2011). Em relação à proposta pedagógica e curricular do Esquema 1, esta consubstanciava uma ampla e consistente formação pedagógica, embasada em 4 disciplinas-chave e em estudos históricos, sócio-históricos, filosóficos, econômicos, antropológicos, numa visão integrada em fundamentos da Psicologia, Didática, entre outros, além das Práticas de Ensino por meio do Estágio Supervisionado. Respeitante às experiências de formação, sobressaíram dois grupos: compulsoriedade e transformação. O primeiro cristalizou uma disposição de resistência à mudança; na contramão, o grupo transformação posicionou-se em

favor do máximo aproveitamento da formação didático-pedagógica do Esquema 1. E diante da análise comparativa entre os dois grupos, as orientações emergentes no que se relaciona às visões de formação no Esquema 1 condensaram os dados em dois diferentes conceitos: tipos técnico-liberais, que analisaram a educação centrada na economia, entendendo-a como base à formação de estudantes para o mercado de trabalho; e tipos teórico-práticos, que se valeram dos conhecimentos e da formação teórica para efetivá-la em sua prática docente.

**Palavras-chave:** Formação pedagógica. Professores bacharéis. Ensino Médio.

## RESUMEN

Esta Tesis Doctoral - insertada en la línea de investigación “Profesión Docente, Currículo y Evaluación” (PDCA) y en el eje de interés “Currículo y Formación de Profesionales de la Educación”- presupone la defensa de la centralidad de la formación pedagógica de los profesores de enseñanza secundaria, ya que desde la promulgación de la Ley 13.415/17, el conocimiento notorio y la formación ligera se han establecido como base de una nueva política docente, trayendo de nuevo un problema aparentemente resuelto por los programas de formación pedagógica para profesores de grado. El problema central se basaba en el significado y el impacto de la formación ofrecida en el marco del Esquema 1 a los entonces maestros no licenciados de la Secretaría de Educación/Fundación Educativa del Distrito Federal (FE/SEDF), hoy Secretaría de Educación del DF (SEEDF), el objetivo general se basó en conocer el significado y el impacto de la formación pedagógica ofrecida en el marco del Esquema 1 a los profesores de último año, que se diluyó en objetivos específicos: Investigar, de acuerdo con la legislación relativa a la formación de profesores, sobre qué asignatura se pretendía antes y se pretende formar ahora; comprender la propuesta pedagógica y curricular del Esquema 1; y analizar las experiencias de formación vividas por los profesores graduados en el citado Curso. La metodología, de enfoque cualitativo, se ancló en el análisis documental de fuentes históricas, normativo-legislativas, y de datos relativos a la formación docente a través del método histórico; y en entrevistas narrativas de las historias de vida de docentes y formadores egresados, cuya interpretación se basó en el método documental (BOHNSACK, 2020); y en los ejes teóricos: Formación docente; Conocimiento de los docentes de pregrado; La escuela secundaria como campo de desempeño profesional. La investigación concluyó que la intención anteriormente buscaba formar profesores productivos y técnicos, mientras que hoy, la Resolución CNE/CP n° 2/2019, que trata del DCN para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Básica, aparece la intención de formar profesores técnicos y prácticos, ya que, al revocar la Resolución CNE/CP n° 2/2015, redujo la parte de la formación basada en la teoría, sacando el fundamento teórico retomando el neotecnicismo (FREITAS, 2011). En cuanto a la propuesta pedagógica y curricular del Esquema 1, este plasmó una formación pedagógica amplia y consistente, basada en 4 disciplinas claves y en estudios históricos, sócio-históricos, económicos, antropológicos, en una visión integrada sobre los fundamentos de la Psicología, Didáctica, entre otros, además de las Prácticas Docentes a través de la Pasantía Supervisada. En cuanto a las experiencias de formación, destacan dos grupos: la obligatoria y la de transformación. El primero cristalizó una posición de

resistencia al cambio; por el contrario, el grupo de transformación se posicionó a favor de aprovechar la formación didáctica y pedagógica del Esquema 1. Y ante el análisis comparativo entre los dos grupos, las orientaciones que surgieron respecto a las visiones de la formación en el Esquema 1 condensaron los datos em dos conceptos diferentes: los de tipo técnico-liberal, que analizaban la formación de los alumnos para el mercado laboral; y los de tipo teórico-práctico, que hacían uso del conocimiento y la formación teórica para efectuarla en su práctica docente.

**Palabras clave:** Formación pedagógica. Profesores de bachillerato. Educación secundaria.

## ABSTRACT

This doctoral thesis inserted in the research line “Profissão Docente, Currículo e Avaliação” (PDCA), and in the axis of interest “Currículo e Formação dos Profissionais da Educação” based on the defense of the centrality of the pedagogical training of the high school teachers, since the promulgation of Law 13.415/2017, the notorious knowledge and lightened training have been established as the basis of a new teaching policy, bringing back a problem apparently solved by pedagogical training programs for bachelor teachers. Since the central problem is based on the meaning and impact of training in Esquema 1 to the then non-licensed teachers of the Secretariat of Education/Educational Foundation of the Federal District (SE/FEDF), current Secretariat of State for Education of the DF (SEEDF), the general objective was based on discovering the meaning and impact of the pedagogical training offered in Esquema 1 to the graduating teachers, which was diluted in the specific objectives: to investigate, according to the legislation related to teacher training, which subject was intended before and intends to form now; to understand Esquema 1's pedagogical and curricular proposal; and to analyze the training experiences experienced by graduated teachers in the referred Course. The methodology, of qualitative approach, was anchored in documentary analysis of historical sources, normative-legislative, and data concerning teacher training through the historical method; in narrative interviews of the life stories of teachers graduates and teacher trainers, whose interpretation was based on the documentary method (BOHNSACK, 2020); and in the theoretical axes: Teacher training; Knowledge of bachelor teachers; Secondary Education as a field of professional activity. The investigation concluded that the intention previously sought to form productive teachers and technicians, while today, Resolution CNE/CP no. 2/2019, which deals with the DCN for Initial Training of Basic Education Teachers, appears to intent to train technical and practical teachers, since, by revoking Resolution CNE/CP no. 2/2015, the part of training based on theory has shrunk, emptying the theoretical foundation and returning to neotechnicism (FREITAS, 2011). Regarding the Esquema 1's pedagogical and curricular proposal, this embodied a broad and consistent pedagogical training, based on 4 key disciplines and on historical, socio-historical, philosophical, economic, anthropological studies, in an integrated view on the foundations of Psychology, Didactics, among others, in addition to Teaching Practices through the Supervised Internship. Regarding the training experiences, two groups stood out: compulsory and transformation. The first crystallized a disposition to resist change; on the other hand, the transformation group positioned itself in favor of making the most of the didactic-pedagogical training in Esquema 1. And in the face of the comparative analysis between the two groups,

the emerging guidelines regarding the views of training in Esquema 1 condensed the data in two different concepts: technical-liberal types, which analyzed education centered on the economy, understanding it as the basis form training students for the labor market; and theoretical and practical types, which used knowledge and theoretical training to implement it in their teaching practice.

**Keywords:** Pedagogical training. Bachelor teachers. High School.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos problemas e objetivos da pesquisa .....	33
Quadro 2 – Documentos CEDUC/FE/UnB .....	176
Quadro 3 – Informativo sobre as entrevistas narrativas e os/as participantes .....	224
Quadro 4 – Professores/as formadores/as do Esquema 1 da FE/UnB .....	262

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEDUC - Centro de Documentação e Memória da FE/UnB

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DF - Distrito Federal

EN - Escolas Normais

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FE/UnB - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

IES - Instituição de Ensino Superior

IF - Instituto Federal

SE/FEDF - Secretaria de Educação/Fundação Educacional do Distrito Federal

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UnB - Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL ou MÉMOIRES?</b> .....	18
<b>INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA</b> .....	27
<b>OBJETIVOS</b> .....	33
<b>1 METODOLOGIA</b> .....	35
1.1 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	35
<b>1.1.1 Método Histórico</b> .....	36
1.2 MÉTODOS RECONSTRUTIVOS: LUGAR NA PESQUISA QUALITATIVA.....	37
<b>1.2.1 Método Documentário: terminologia conceitual e etapas de análise</b> .....	38
1.2.1.1 Entrevistas Narrativas.....	42
<i>1.2.1.1.1 Entrevistas Narrativas Autobiográficas</i> .....	46
<b>2 ESTADO DA ARTE</b> .....	48
2.1 DIALOGANDO COM QUEM PESQUISOU ANTES: DISSERTAÇÕES .....	49
2.2 TESES .....	50
2.3 ARTIGOS CIENTÍFICOS SCIELO .....	51
2.4 ARTIGOS PERIÓDICOS CAPES .....	51
2.5 ARTIGOS CAPES PERIÓDICOS EM ESPANHOL .....	54
2.6 ARTIGOS EDUC@ FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS .....	55
2.7 ANAIS ANPED NACIONAL .....	56
2.8 ANALISANDO O ESTADO DA ARTE.....	57
<b>3 EIXOS REFERENCIAIS E TEÓRICOS: APROXIMAÇÕES</b> .....	60
3.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA .....	63
3.2 FORMAÇÃO DOCENTE .....	70
<b>3.2.1 Processos formativos de professores/as: a formação inicial e a formação contínua</b> .....	71
3.3 SABERES DOS PROFESSORES BACHARÉIS .....	83
<b>3.3.1 Saberes docentes</b> .....	84
3.3.1.1 Saberes pedagógicos.....	90
<b>3.3.2 Formação de professores/as bacharéis</b> .....	91
<b>3.3.3 Formação pedagógica</b> .....	93
3.4 ENSINO MÉDIO COMO CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	96
<b>4 ANÁLISE NORMATIVO-LEGISLATIVA</b> .....	102
4.1 CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EPT.....	102

4.2 CONTEXTO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA LEGISLAÇÃO.....	141
<b>5 ANÁLISE DE FONTES HISTÓRICAS DO CEDUC/FE/UNB SOBRE O ESQUEMA 1 E DE OUTRAS .....</b>	<b>172</b>
5.1 PROPOSTA DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA PARA PROFESSORES DAS MATÉRIAS DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURRÍCULO DE 2º GRAU – ESQUEMA 1 (1987).....	177
5.2 RELATÓRIO DA REUNIÃO DA COORDENAÇÃO DO SEMINÁRIO PARA O DIMENSIONAMENTO DO CURRÍCULO DO ESQUEMA 1 (1987) .....	178
5.3 PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA PARA PROFESSORES DAS MATÉRIAS DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURRÍCULO DE 2º GRAU – ESQUEMA 1 (1987).....	179
5.4 PROJETO DE PROPOSTA DO ESQUEMA 1 A DISTÂNCIA – FE/UNB (1988) ...	187
5.5 DOCUMENTOS DA COMISSÃO DE SELEÇÃO DE CANDIDATOS AO ESQUEMA 1 (1988 A 1992).....	191
5.6 CIRCULAR DA COORDENAÇÃO ACADÊMICA DO ESQUEMA 1 (1988).....	196
<b>5.6.1 Relatório bimestral da disciplina Filosofia da Educação (1988).....</b>	<b>197</b>
<b>5.6.2 Relatório e Avaliação Gerais da 1a. Turma de Esquema 1 (1988).....</b>	<b>198</b>
<b>5.6.3 Relatório docente de Fundamentos Sociais da Educação I (1988).....</b>	<b>199</b>
<b>5.6.4 Relatório Bimestral de Avaliação de Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem (1988) .....</b>	<b>199</b>
<b>5.6.5 Dados do Questionário de Informações Pessoais da Turma II (1988).....</b>	<b>200</b>
5.7 PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO ESQUEMA 1 (1988).....	202
5.8 AVALIAÇÃO DA REPRESENTANTE DE TURMA 10. SEMESTRE DE 1988 ....	204
5.9 MEMORANDO/FED/026/88 .....	204
5.10 RELATÓRIO DE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS (1988) .....	205
5.11 RELATÓRIO DA COMISSÃO DESIGNADA PELO ATO NO. 05/1988 .....	206
5.12 RELATÓRIO DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DO ESQUEMA 1 À CCCP (1988).....	207
<b>5.12.1 Pré-Relatório sobre o Esquema 1 (1989).....</b>	<b>208</b>
<b>5.12.2 Relatório sobre o Curso Esquema 1 após um ano e meio de funcionamento (1989) .....</b>	<b>208</b>
<b>5.12.3 1o. Relatório (Informativo) (1991) .....</b>	<b>210</b>
<b>5.12.4 2o. Relatório (Informativo) (1991) .....</b>	<b>211</b>

5.12.5 3o. Relatório (Informativo) (1992) .....	211
5.12.6 4o. Relatório (Esquema 1) (1992) .....	212
5.12.7 5o. Relatório (informativo) (1992).....	212
5.12.8 Sem título (1992) .....	213
5.12.9 Levantamento dos resultados obtidos por questionários aplicados aos alunos do Esquema 1 (1992) .....	214
<b>6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS .....</b>	<b>222</b>
6.1 AS ENTREVISTAS.....	224
6.1.1 Heloísa .....	225
6.1.2 Nina .....	228
6.1.3 Hugo.....	231
6.1.4 Antônio .....	233
6.1.5 Emanuel.....	236
6.1.6 Joice .....	239
6.1.7 Naila .....	241
6.1.8 Luís.....	243
6.1.9 Rosângela.....	245
6.1.10 Nise.....	246
6.1.11 João .....	249
6.1.12 Janaína.....	250
6.2 ANÁLISE COMPARATIVA E CONSTRUÇÃO DE TIPOS .....	251
6.3 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS/AS PROFESSORES/AS FORMADORES/AS DO ESQUEMA 1.....	261
6.3.1 Professor formador Pedro .....	262
6.3.2 Professor formador Ernesto .....	264
6.3.3 Professora formadora Hanna .....	265
6.3.4 Professora formadora Lucélia.....	269
6.3.5 Professor formador Roberto.....	272
6.3.6 Professor formador Marcel .....	273
6.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	274
<b>REFLEXÕES FINAIS SINTETIZADAS DA TESE.....</b>	<b>279</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>304</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>336</b>

<b>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA .....</b>	<b>338</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA .....</b>	<b>339</b>
<b>ANEXO A – HISTÓRICO ESCOLAR DE GRADUAÇÃO DE GRADUADO/A NO ESQUEMA 1 FE/UNB .....</b>	<b>340</b>
<b>ANEXO B – DIPLOMA DE LICENCIATURA DE GRADUADO/A NO ESQUEMA 1 FE/UNB .....</b>	<b>341</b>
<b>ANEXO C – TELEGRAMA ENVIADO PELA FE/UNB AO/À PROFESSOR/A BACHAREL COMUNICANDO-LHE QUE FOI SELECIONADO PARA O CURSO .....</b>	<b>342</b>
<b>ANEXO D – TELEGRAMA 2 - CONVOCAÇÃO PARA REALIZAR MATRÍCULA NO ESQUEMA 1 .....</b>	<b>343</b>

## MEMORIAL OU MÉMOIRES?

Autos é a identidade, o eu consciente dele mesmo e princípio de uma existência autônoma; Bios afirma a continuidade vital dessa entidade, seu desenvolvimento histórico, variação sobre o tema fundamental. [...] A Grafia introduz, finalmente o meio técnico próprio às escritas do eu. A vida pessoal simplesmente vivida, Bios de um Autos, beneficia-se de um nascimento pela mediação da Grafia. (GUSDORF, 1991, p. 10).

Longe de figurar como prosaica, a escrita de si, em um Memorial, configura-se como um jogo de imagens que invadem meus pensamentos. Por razão que desconheço, o labirinto de Minos, cheio de espelhos, me vem à mente; junto dele, o Minotauro, figura mítica grega que tanto povoou a minha imaginação, meus sonhos e pesadelos durante a infância.

Com o passar do tempo, a coleção de livros de Monteiro Lobato que tanto fertilizara a mente pueril já constava na lista dos “lidos” e outros mais passavam a figurar nela. Machado de Assis, José de Alencar, Clarice Lispector, Drummond de Andrade, Érico Veríssimo, Raquel de Queiróz, Cecília Meireles, Cora Coralina e um sem quanto de outros tantos mais. Em larga medida, os livros foram e são parte indissociável do que me constituí. Gostava tanto de ler que nas férias adorava quando chovia bastante para não ter a tentação de sair para brincar com a molecada na rua. Assim, podia ler sem culpa.

Sou descendente mais do que direta da docência. Quando criança, imaginava que seria algo muito diverso da ocupação de meus pais. Sonhava em ir ao espaço, ver a Terra de longe, perceber-lhe bela, redonda, imensamente azul. Entretanto, tão logo me dei conta dos treinamentos que se faziam necessários a tal façanha, mudei de planos.

Pouco tempo decorrido, a Medicina Veterinária passou a engendrar a fantasia, tamanho o amor nutrido pelos animais. Contudo, ao perceber que, para exercê-la a contento, teria de assimilar a lida com perdas e sofrimentos, o que não aprendi a fazer até hoje, sendo bem clara, tomei a decisão de mais uma vez colocar a vontade de lado. Não se tratou de desistir dos sonhos, apenas de ser realista.

Em verdade, hoje tenho a exata noção de que em minhas brincadeiras de criança permeava uma presença assídua: a sala de aula. A diversão era sempre atrelada a dar aulas: às bonecas, aos vizinhos, amigos e primos, à irmã mais jovem ou ler para eles. Lia e fingia uma voz diferente para cada personagem. Ensaiar ser professora como passatempo logo tornou-se sério. Ainda muito jovem, iniciei dar aulas particulares e de piano para crianças e adolescentes. Adorava perceber que era capaz de ensinar a alguém algo tão deífico quanto a música clássica, a sintaxe, ou a semântica.

À medida que o vestibular se aproximava, restavam dúvidas entre estudar Música ou Letras. Música pela paixão pela clássica, por instrumentos musicais e seus compositores; Letras porque sempre amei ler, escrever, analisar, interpretar. Ora pendia para uma, ora para outra. Não segredava o pendor ou a vontade nem às amigas. Quando questionada sobre o futuro, dizia ainda não ter ideia.

Entretanto, a solução, fulgurante, mas breve, veio quando soltei, involuntariamente, a intenção de cursar Música Clássica a minha mãe. Como o titubeio e as papas na língua não lhe faziam figura, convenceu-me em menos de um minuto que a música seria minha sempre que quisesse, afinal tinha um piano em casa. Além do mais, segundo ela, quem viveria de notas musicais? Não eu!

A aprovação no vestibular em Letras na Universidade de Brasília foi muito comemorada. A primeira aula em uma sala no ICC Sul ainda se mantém carinhosamente guardada na memória afetiva. Ainda hoje, quando tenho de ir ao Minhocão, como carinhosamente nos referimos aos ICC Norte e Sul, retornam-me recordações de tempos amistosos, felizes e de valioso aprendizado.

Meus professores da graduação foram fundamentais ao auxiliar-me no delineamento e desenrolar do que seria um mundo crítico. E não somente analítico. Igualmente reflexivo, cheio de perspectivas frescas, inéditas, vivazes, possíveis, mediante esforço e estudo. Não que meus mestres anteriores não carreguem uma parcela justa do que me tornei. Pelo contrário.

A primeira mestra tem nome e sobrenome: minha mãe. Filha de uma costureira e de um porteiro do Ministério da Educação, nasceu determinada a ser grande. Ainda que não exatamente na altura, foi uma das primeiras formandas do então jovem curso de Letras, da então jovem Universidade de Brasília. Formada e concursada professora de Língua Portuguesa, tinha o dom de explicar análise morfosintática, fazendo com que conteúdos os mais complexos parecessem simples e acessíveis.

Hoje, mesmo depois de tanto tempo de sua súbita partida deste mundo, ainda me enxergo e engendro pautada na responsabilidade com que planejava e atuava na docência. Suas marcas ainda se desnudam tão indelévels em mim que, quando estou dando aulas, ao caminhar pela sala de aula, costume que tenho e que foi herdado, sinto-me criança, assistindo-a ministrar tantas e memoráveis aulas de Português para o Ensino Médio. E fazendo piadas, contando casos e histórias aos alunos para que melhor compreendessem as aulas de Literatura, Redação, Gramática.

Fui aluna, até ser aprovada no vestibular na UnB, de instituições educativas da rede pública de ensino. Tenho o prazer de afirmar que aproveitei a escola ao máximo, e o privilégio

de contar que, na minha época como aluna do Jardim de Infância e dos anos iniciais do 1o. Grau na Escola Normal de Brasília (ENB), estudantes do Curso Normal que lá estudavam, — as Normalistas, como eram chamadas —, vinham às salas onde tínhamos aulas para nos observar, passar dinâmicas, contar histórias, brincar e assimilar parte da prática que lhes seria aplicável no futuro exercício no magistério. Adorava pedir à professora para ir ao banheiro e dar uma fugidinha para espiá-las em suas salas. Quando descoberta, retornava voando para a aula...

Os anos finais do 1o. Grau (= anos finais do Ensino Fundamental) e depois do 2o. Grau (= Ensino Médio) se caracterizaram pela descoberta dos livros infantojuvenis e das bibliotecas. Dessa época em diante, em todas as escolas por onde passo, visito a biblioteca regularmente, sempre planejando e colocando em prática projetos que envolvam ler e o gosto dos alunos pela leitura, como Chás Literários e Clube do Livro. É muito gratificante perceber o despertar dos estudantes para este mundo da imaginação que se abre, convidando-nos a viver outras vidas, em diferentes lugares do mundo, sem mencionar os ganhos imensuráveis para a escrita e a compreensão textuais.

Retomo o passado para fazer entender que tais vibrações históricas são parte imanente do ser e da professora que venho me constituindo. A epígrafe utilizada para inaugurar este memorial referencia Autos (= identidade), como também Bios (= vida vivida) e Grafia (= meio de um novo nascimento do eu). A aglutinação (termo tão afeito à gramática) dos três termos cria uma combinação audaz e não menos significativa, visto que biografar-se é intrínseco ao processo civilizatório, que segundo Pineau e Le Grand (1993), implica o ato social de se colocar no centro da história.

Tal façanha, conforme explicitarei há pouco, tem suas complexidades, visto configurar a arte de tecer uma figura pública de si (PASSEGGI, 2008), que a mim mais parece reivindicar uma forma de escrita emblemática que sintetiza a arte profissional, no caso a docência.

Sendo o memorial autobiográfico “um dispositivo reflexivo-formativo para quem escreve” (PASSEGGI, 2008, p. 32), e que tem a finalidade de propiciar ao leitor informações afeitas ao itinerário percorrido pelo autor, para a escrita deste Memorial (ou seriam Memórias?), apego-me a Gusdorf (1991, p. 122) quando afirma que “[...] tenho liberdade [...] de não fixar seu vôo sob a forma escrita destinada a durar”. Prometo ser breve e não tomar mais do que o necessário de seu tempo.

Nasci durante o período de recrudescimento da Ditadura Civil-Militar. Minhas memórias afeitas à escola e à educação são maculadas por afetividade, beleza, aprendizagens. No entanto, como aluna, devido à tenra idade, não tinha qualquer percepção de que o que me

parecia perfeito, à época, já exalava sinais incontestes do tecnicismo educacional e do sucateamento da educação pública.

Muitos anos se passaram até que finalmente me fosse possível ter a perfeita noção de tais condições. Na realidade, a “fluorescência” se tornou profusa, mais especificamente, quando me tornei professora e retornei aos estudos. Esse descortinar da realidade me fez compreender uma série de cenários que eu ignorava. Lembro-me de assistir a reuniões nas escolas em que minha mãe atuava, em que havia discussões sobre os formatos e materiais didáticos utilizados pelos docentes: como ela, alguns eram contra por tornar a prática pedagógica engessada com a presença de manuais técnico-instrumentais. Defendiam, assim, a liberdade para programar as atividades e a proposta educacional. Outros muitos tinham o posicionamento de que tal uso, por demandar menor tempo para planejar e executar as atividades em sala de aula, teriam como consequências maior tempo ao ensino e aproveitamento da aprendizagem pelos alunos.

É necessário deslindar que essas reuniões e discussões, por vezes acaloradas, traziam um desgaste, e posterior receio de retaliações, ou até mesmo de algo ainda mais sério. Recordo-me do pavor no semblante de minha mãe quando se dava conta de ter se excedido e falado demais, sendo crítica em demasia. Em seguida, ficava mortificada de medo de ser denunciada, pois todos desconfiavam que pudesse haver, entre os pares, colegas colaboradores do Regime.

Anos após sua morte, — ocorrida pouco depois de minha aprovação no vestibular de Letras —, ao cogitar concorrer ao Mestrado, vi-me questionando sobre os motivos pelos quais nunca fez uma pós-graduação. Justamente a minha mãe, que amava falar e estudar francês, tão aplicada, inteligente, sempre nos motivando a ir além nos estudos.

A compreensão, ainda que tardia, passou pela análise da legislação que contempla professores de hoje, e a anterior, que pouco ou quase nada oportunizava chances de formação docente continuada. Licença remunerada para estudos, nem pensar! Sem falar da pouca oferta de cursos de pós-graduação no Brasil à época.

A exemplo dela, sou professora de Língua Portuguesa. Todavia, antes de ser nomeada pela Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF), exerci o magistério em algumas escolas da rede privada de ensino. Trabalhei com estudantes de todos níveis e variadas idades. Aprendi muito.

Depois, quando dei aulas em colégios internacionais bilingues, ausência similar à identificada por minha mãe, professora durante o período da Ditadura, esteve presente, mesmo que em menor grau. Como agravante, à medida que o segundo semestre e o ano letivo se esvaíam, sobravam nos docentes ansiedade e temor da dispensa. Para além, o tecnicismo pedagógico que “faz escola”, metaforicamente. E que ninguém questione.

Em princípio de 2014, tomei posse na SEEDF, trabalhando primeiro em escola do Guará, anos depois do Núcleo Bandeirante, depois voltei ao Guará para ser coordenadora. A coordenação, que eu já tinha experienciado anteriormente, embora por pouco tempo, foi de muitos ensinamentos. Talvez, alguns os quais destaco se referem à escuta atenta aos estudantes e às famílias e a afeição e o respeito com que todos merecem ser tratados.

Dentre inúmeros aspectos que poderia listar como sendo positivos em minha experiência formativa, destaco o engajamento e o profissionalismo dos colegas com quem trabalho e aprendo. Infelizmente, paira a impressão de que a maioria das pessoas não tem ideia do quanto os professores trabalham, fazem e se esforçam pela escola pública e pelos alunos. Gosto de pensar que, se algum burocrata ou crítico da escola e da educação visitasse uma instituição ao menos uma vez, transmutaria o discurso. A escola é lugar de mágicos, de magia, de transformação! Não é exagero afirmar que não é lugar para amadores.

Apesar disso, não ignoro as dificuldades, especialmente as relacionadas à falta de estrutura das instituições escolares públicas como um todo, em que pesem as consequências do abismo social entre a população brasileira, cuja parcela menos favorecida é formada pelos estudantes das escolas públicas. “Na verdade, a situação socioeconômica e cultural da comunidade escolar interfere sobremaneira no processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, o espaço escolar é um dos segmentos que pode contribuir para a emancipação dos sujeitos, no entanto, não pode ser o único” (ROMEIRO, 2020, p. 83).

Nós, professores, levamos muito a sério as lições do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, em especial os preceitos da pedagogia libertadora, segundo o qual:

[...] o docente que se apresenta em consonância com tais conjecturas defende e procura conscientizar os discentes acerca do papel que lhes cabe ocupar como protagonistas de sua educação, auxiliando-os não somente no caminho para se tornarem sujeitos ativos, mas igualmente validando a descentralização do processo de ensino-aprendizagem. Este princípio não ignora o papel do mestre de mediador deste conhecimento. Segundo esta configuração, ambos são sujeitos na consolidação do saber, rompendo-se, desta maneira, as relações de hierarquia intelectual tão presentes e usuais homem em instituições em diferentes âmbitos. (ROMEIRO; LESTON JR., 2020, p. 142).

Além do mais, a autonomia de que disponho para dar aulas, discutir, analisar e criticar aspectos relativos à educação, acerca do planejamento, do projeto político e pedagógico, até mesmo do currículo da escola me tornam uma profissional que concebe o diferente, mas que não se apequena diante dele. Ao contrário. O direito de falar, ouvir e ser ouvida deve permear

todos os espaços da escola, visto ser o lócus privilegiado para a discussão e o debate de temáticas afeitas à educação e à sociedade.

Não é só: a SEEDF, ancorada no que dita a LDB 9.394/96, me proporcionou, mediante pedido, o afastamento remunerado para cursar e terminar o Mestrado em Educação no período entre o 2o. semestre/2017 e o 2o./ 2018. E no momento, para o Doutorado. Impossível deixar de lembrar que esse direito, conquistado sob muita luta, deve-se às discussões que resultaram na referenciada lei, que ampliou os direitos à educação e à autonomia de ação das redes públicas de ensino, das escolas e dos professores.

Hoje, ao pensar na professora empossada em 2014, identifico muito pouco dos pensamentos, das práticas e crenças que tinha até então. Em larga medida, atribuo, inequivocamente, ao fato de ter sido aceita como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília, tendo como objetivos propiciar a abertura do feixe de visão sobre a área na qual atuo e participar do próximo certame para o Mestrado.

À época, fui reprovada na prova oral, etapa última e de arguição acerca do pré-projeto e dos objetivos a serem desenvolvidos ao longo dos dois anos vindouros. Lidar com o fracasso nunca é descomplicado; comigo não foi diferente. Foram dias longos e de muita reflexão. Por outro lado, me coloquei a pensar no que tinha dado errado e o que fazer para aprimorar, a avaliar-me. Mais do que nunca, percebi “[...] a importância da avaliação como um processo integral, democrático, que enseja a reflexão e o autoconhecimento” (ROMEIRO; LESTON JR., 2020, p. 149).

Coloquei-me a ler mais, agora tentando imprimir um olhar mais crítico e analítico sobre o que estudava. No presente, não tenho dúvidas de que a reprovação foi acertada e se deu para que eu amadurecesse como professora e pudesse me preparar melhor à próxima tentativa, num futuro iminente. Além do que, inscrevi-me e fui aceita para cursar mais uma disciplina como aluna especial.

Justamente nessa época, o colega e então doutorando do PPGE, o professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Néri Emílio Soares Jr., e eu, como atividade final da disciplina “Currículos e Fundamentos”, realizamos uma análise curricular de documentos que surtiram na escrita de um artigo. Meses depois, após alguns ajustes e modificações, nós o submetemos à Revista Espaço do Currículo. A publicação data de dezembro/2020, sob o título As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: uma análise da área de linguagem.

A generosidade do colega ao aceitar que escrevêssemos a quatro mãos promoveu uma sensação formidável em mim, afinal, tratava-se de um doutorando que se preparava para

defender a tese, e de uma professora graduada em Letras. Mesmo havendo esse vácuo de experiências e conhecimentos acadêmicos, possibilitou-me muitas aprendizagens, igualmente valiosas, sobre humildade e gratidão.

Já aprovada para o Mestrado em Educação, no final de dezembro de 2017, fui convidada pela então editora da Revista Linhas Críticas para realizar a revisão de textos acadêmicos, atividade de que participo até os dias atuais, fazendo traduções esporadicamente. Tal oportunidade tem contribuído para aguçar o meu olhar para a pesquisa, vez que tenho contato com artigos de alto nível, que sempre abordam temáticas atuais e caras à educação.

Nessa época, tive contato com grandes pesquisadores da educação: António Nóvoa foi o primeiro a passar-me a sensação de que escrevia no intento de solucionar os meus anseios e dúvidas; Paulo Freire, por tantos ensinamentos, mas sobretudo por demonstrar a educação como prática da liberdade do ‘ser’ e ‘existir’ no mundo; Selma Garrido Pimenta, por me ajudar a enxergar a descaracterização profissional do professor, na figura do pedagogo; Dermeval Saviani, por historicizar a educação brasileira e me lembrar de sempre acreditar na escola como necessária; Livia Freitas Fonseca Borges, pelas lições de vida, pela acolhida, generosidade e por me abrir os horizontes para o inescusável estabelecimento do diálogo profuso entre escola e academia; Aya Ribeiro, por me ensinar que “no dia em que achar que estou formada, pronta, estarei, em verdade, deformada”; Rodrigo Matos de Souza por, mesmo sem saber, me desafiar a procurar o que está sob a superfície e ao que está consolidado, dentre inúmeros mestres. Todos, por intermédio de seus estudos, análises, ensinamentos, suas pesquisas, críticas e experiências, acreditam e trabalham pela melhoria da qualidade da educação em nosso país.

Minha pesquisa de Mestrado abordou as interfaces entre o Ensino Médio, o ensino de Língua Portuguesa e a inovação curricular. Tendo como objetivo central investigar o contexto da prática pedagógica de experiências curriculares inovadoras de professores de Português da última etapa da Educação Básica em escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, o estudo utilizou a metodologia com abordagem qualitativa, tendo a análise documental de legislações e normas concernentes à inovação e ao Ensino Médio e a entrevista narrativa de professores como base à pesquisa. E sob a perspectiva da teoria crítica de currículo (SILVA, 2011).

A defesa se deu no 2o. semestre de 2018. As entrevistas narrativas utilizadas para explorar potencialidades do desenvolvimento de práticas inovadoras, ensinaram-me que “[...] os professores inovadores são pessoas que tomaram para si a tarefa de estar em constante aprendizagem, lendo, estudando, modernizando conteúdos, apreendendo ou reaprendendo para melhor ensinar.” (ROMEIRO, 2020, p. 159). Na oportunidade, entrevistei quinze docentes,

cujas experiências e ensinamentos são inestimáveis. Assim sendo, torço para “[...] Que seus exemplos possam suscitar a transformação e insuflar a inovação e a mudança, auxiliando na formação de jovens do Ensino Médio críticos, reflexivos, emancipados e éticos” (ROMEIRO, 2020, p. 159).

No meio do ano 2020, recebi o convite de uma editora sediada em Belo Horizonte e ligada à Universidade Federal de Minas Gerais para que, com poucas modificações, transformasse a dissertação em livro, o qual intitulei “Um novo olhar para um velho quadro: a inovação no ensino de Língua Portuguesa” tem trazido um gosto especial e doce de satisfação.

Concomitantemente à finalização do Mestrado, conversando com minha orientadora, exortou sobre o quão importante seria aprofundar os conhecimentos na área pedagógica, visto que a licenciatura em Letras, por mais que o graduando tenha de cursar disciplinas obrigatórias na área em questão, pode deixar lacunas na formação do graduando. Somadas à vontade de voltar a dar aulas para a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I, tomei a decisão de cursar Pedagogia. Graduei-me há poucos meses, depois de quase dois anos cursando disciplinas nomeadamente atinentes à Pedagogia e à Didática. Foi uma experiência farta, recomendo-a vigorosamente.

Tão logo terminei o Mestrado, voltei à escola, às salas de aula, e fui convidada a assumir a Coordenação de uma instituição do Guará II. Iniciado o ano letivo, tomei conhecimento da abertura do edital para o Doutorado em Educação da Universidade de Brasília. Mesmo ciente de que, se aprovada, só teria direito ao afastamento para estudos após cumpridos os quinze meses tomados para cursar e defender o Mestrado, fiz o pré-projeto certa de que, por mais árduo que fosse conciliar a rotina de trabalho e estudos, qualquer esforço valeria a pena.

Ainda no meio do ano 2019, eu, Leyvijane Albuquerque e Carla Dantas, então doutorandas no PPGE/UnB, desenvolvemos uma pesquisa que resultou num artigo acadêmico que foi apresentado no *Coloque International La recherche biographique en situations et en dialogues, na Université Paris 13*, em outubro daquele ano. O artigo intitulado *Curriculum, (auto)biographie et collectivité* encontra-se no prelo. Ademais, Leuvijane Albuquerque e eu escrevemos outro artigo que está em vias de tornar-se capítulo de livro, que trata sobre a temática Pedagogia como segunda graduação.

Atualmente, sou aluna do Curso de Doutorado da FE/UnB, compromissada ética e socialmente (LIBÂNEO, 1994) com a prática pedagógica, e realizando pesquisa sobre a formação pedagógica de professores/as bacharéis cursantes do Esquema 1. A opção por tal temática ocorreu quando estava bem no princípio do Mestrado, durante uma reunião de grupo de pesquisa, e alguém mencionou o CEDUC. Como não sabíamos do que se tratava, nossa

orientadora, Prof.<sup>a</sup> Livia Borges, deu algumas informações. Terminada a reunião, quando todos já tinham saído, perguntei-lhe maiores detalhes. Anotei tudo o que havia dito e dali em diante, comecei a imaginar pesquisar os materiais que tratam do Curso e desenhar mentalmente os contextos social, econômico, profissional que o circundam.

No primeiro semestre/2020, quando decretada a pandemia de COVID-19 pela Organização Mundial da Saúde devido à rápida capacidade de proliferação viral mundo afora, estava matriculada para cursar os 8 últimos créditos obrigatórios da pós-graduação. Contudo, com a suspensão do semestre, eu e um colega, Dr. Odilon Leston Júnior, que realizava Estágio de Pós-Doutoramento, mediante o convite para publicação de um artigo em livro de nossa orientadora e do Prof. Dr. Francisco Thiago Silva, nos debruçamos a esmerar o estudo que vinha sendo erigido há poucos meses, mas ainda sem muita fundamentação.

Após muitas discussões e leituras, como resultado, surtiu o artigo *O Poder da Caneta? A Relevância da Avaliação no Processo de Ensino Aprendizagem no Estágio de Docência*, publicado no livro *Estágio de Docência no Ensino de Graduação: Experiências Refletidas*. Nosso intento maior residia em, para além de relatar nossas vivências do que representaram o estágio supervisionado de outrora, enquanto graduandos, e do presente, quando estagiamos em uma turma de graduação da disciplina História da Educação, relatar as diferentes oportunidades de analisar e aprender com a prática da professora supervisora no que tange aos aspectos de responsabilidade, dialogicidade, comprometimento, respeito, flexibilidade, abertura a novas tecnologias. Tais lições, “[...] nos ensinaram como se fazem relevantes a busca por novos formatos metodológicos de trabalho, de avaliação e maneiras de oportunizar a diversificação do processo formativo e avaliativo de estudantes e estagiários” (ROMEIRO; LESTON JR., 2020, p. 149).

Ultimamente, tenho ocupado-me em fazer leituras, análises e escrever a tese e ainda que sejam dias que deveriam ter quarenta horas ou mais para dar conta de tudo, têm sido do mesmo modo muito felizes, que exalam gratidão pela vida, por tantos ensinamentos de diferentes atores, a Deus, e por estar onde estou.

Como síntese, ainda que tenha prometido ser breve e não cumprido, sou a forma organizada, — ou não — de todos os docentes que passaram e ajudaram a lapidar a professora que estou me tornando. Não me constituí porque não me sinto acabada, pronta. Cada dia, um esforço se faz pungente, porem necessário, à composição da pesquisadora e da pessoa que todos os dias desfia mais um pedaço de fio do novelo de Ariadne, seja para evitar perder-se, ou para encontrar-se.

## INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Diversas reformas educacionais perpassaram a história do Brasil desde a “criação”, pela Companhia de Jesus, das bases da educação colonial na primeira metade do século XVI. Passados quase cinco séculos, mais uma reformulação de um importante arcabouço legislativo vem a somar-se: a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), e por meio da promulgação da Lei 13.415/2017.

Mediante a análise de seu conteúdo — intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como intuito empreender uma ampla reforma no currículo do Ensino Médio — alguns pontos têm suscitado preocupação e questionamentos por diferentes entidades representativas do movimento acadêmico educacional (ANPAE<sup>1</sup>, ANPED<sup>2</sup>, ANFOPE<sup>3</sup>) e de parte da sociedade brasileira que, até o momento, ressentem-se da carência de respostas a contento para as questões levantadas. Uma delas se refere ao artigo 61: o *caput* afirma “Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos são”: “[...] IV - profissionais com notório saber [...]” (BRASIL, 2017).

Sabendo-se que de tudo o que foi publicado em termos acadêmicos e tem sido defendido no Brasil até então vai na direção de que dos/as professores/as é exigida uma sólida base docente e que, para tal, faz-se indispensável uma formação pedagógica, questiona-se a razão de o notório saber vir sustentado na BNCC.

Desde a década 1980 — nos países desenvolvidos e uma década mais tarde por aqui — os estudos sobre os saberes docentes ganharam impulso com a ampliação do movimento de profissionalização do magistério, que tem como finalidade precípua a melhora da formação profissional dos professores.

Consequência visível desse movimento se fez visível com a publicação da então nova LDB 9.394/96, que em seu texto original, artigo 62, afirma: “A formação docente 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” (BRASIL, 1996), na qual colocava em destaque, à época, uma nova política pública educacional cujo intento se baseava na formação superior do/a professor/a em grau de licenciatura. Essa configuração também está expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Formação de Professores da Educação Básica

---

1 ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

2ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação.

3ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Professores.

(Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015) e nas DCN do Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP n. 5, de 2005).

Como corolário desse movimento pela profissionalização do ensino e de professores/as, novas terminologias e conceitos referentes aos saberes docentes passaram a figurar mais frequentemente como objeto de pesquisas no campo educacional, acrescendo-se, desta maneira, novas tendências epistemológicas na busca por um novo paradigma pedagógico de formação docente. Autores diversos têm evocado e centrado sua produção acadêmica à área, contemplando a temática em seus estudos.

Depreende-se de alguns destes pesquisadores que, sendo o/a docente um profissional, dispõe de diferentes saberes e, dentre esses, mobiliza variados “saberes profissionais”. Tardif e Gauthier (1996), por exemplo, salientam que “[...] o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados” (p.11). Essa multidimensionalidade do saber profissional do/a professor/a faz-se presente na totalidade de seu trabalho, e não somente enquanto ensina, lançando mão dos mais diversos saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da formação profissional e saberes da experiência, a depender das circunstância e necessidade.

Pimenta (1999) relaciona os saberes da docência ao processo de construção identitária profissional do professor e categoriza-os segundo a divisão: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Para ela, a junção das três categorias distingue o fundamental ao docente saber para ensinar.

Diante do cenário em que a literatura acadêmica postula a relevância dos saberes profissionais coadunados aos saberes da formação profissional/saberes pedagógicos, e nas quais pesam a indissociabilidade entre a base de formação docente e a formação pedagógica, indagações prosperam à medida em que o notório saber, ao que parece, dimensiona-se como sustentáculo da BNCC, figurando, inclusive, como uma nova política docente.

Analisando o que está posto na atual legislação educacional, reflexões e dúvidas acerca do que seriam o notório saber e a atuação de leigos, de bacharéis se avolumam. E não somente. Transparece que o aceite à condição de bacharéis para atuar na Educação Profissional e Técnica no Ensino Médio desnuda o oposto ao que é defendido por diferentes teóricos no que tange à formação e aos saberes docentes, abrindo-se um precedente sobre a existência do pressuposto de que a experiência é suficiente para atestar que um professor é bom, independentemente de sua formação. Saviani (2010) é enfático ao afirmar que teoria e prática têm de estar relacionadas para que não se caracterize mera contemplação, e concomitantemente, a prática não pode estar desvinculada da teoria, a fim de que não descambe ao espontaneísmo.

Defronte do exposto, não se está a questionar o conhecimento que esse/a professor/a não licenciado/a detém, mas tão somente o conhecimento advindo da Pedagogia e que é de imprescindível importância para a fundamentação do trabalho como docente que os/as bacharéis — pelo fato de sua graduação privilegiar a opção pelo universo da pesquisa e não da docência — ignoram. Para Libâneo (2011), todo trabalho docente é um trabalho pedagógico e assim sendo, faz-se crucial que

[...] a base comum de formação do educador deva ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e depois ao ensino [...]. A base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente. (LIBÂNEO, 2011, p. 142).

Alude-se, da mesma maneira, quanto ao pragmatismo presente na referida política, já que não houve explicações, até o momento, que contemplassem o significado real de profissional com notório saber, nem tampouco como se dará a escolha, pela SEEDF, dos/as professores/as leigos/as ou bacharéis, ou como será a comprovação de sua experiência para atuar em escolas da rede pública de ensino no Distrito Federal, objeto de interesse para o estudo em tela.

Sustenta-se então que, embora dominem os saberes típicos de seu campo – seja um engenheiro, advogado, ou contabilista – esses/as professores/as bacharéis não têm formação específica para a atividade e o trabalho pedagógicos que, como é patente, são bastantes díspares das atividades inerentes de pesquisa para os quais se graduaram em sua formação inicial.

Ademais, partimos do pressuposto de que, ainda que esses/as profissionais bacharéis não licenciados/as possuam amplo conhecimento e/ou experiência advinda de sua área específica, teoricamente não estão preparados/as para dar aulas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), pois, ao situar o contexto da sala de aula, não há como menosprezar as dificuldades que a falta de articulação entre os saberes pedagógicos contíguos aos conhecimentos específicos de sua área de atuação demandarão.

Colimando-se uma investigação acerca dos/as professores/as bacharéis que atuam nas escolas públicas de Ensino Médio para a formação técnica e profissional de estudantes conforme explicitado na Lei 13.415/2017, descobriu-se que, no Distrito Federal, foi instituído o Esquema 1 — Curso de Licenciatura Plena para Professores das Matérias de Formação Especial do Currículo de 2. Grau.

Fruto de um convênio firmado entre a Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Educação/Fundação Educacional do Distrito Federal

(SE/FEDF), o Curso Esquema 1 teve a sua implantação, pela UnB, a partir do 1o. semestre do ano 1988, como resposta à solicitação da SE/FEDF, datada de 20 de maio de 1987.

No documento referenciado, o motivo alegado pela SE/FEDF seria a existência em seus quadros, à época, de 1.500 professores/as não habilitados/as atuando no sistema oficial de ensino, e por tal motivo, a necessidade de conseqüente complementação no que diz respeito à formação pedagógica, uma vez que os/as docentes bacharéis precisavam obter a licenciatura na área técnico-profissional em que se graduaram e porque a autorização que os/as permitia ministrar aulas era a título precário.

A argumentação em favor da criação do Esquema 1 girava em torno da necessidade antes de tudo político-administrativa, sendo a implantação vista como relevante, necessária e prioritária, tanto aos olhos da FE/UnB, — que enxergava a importância de estreitar laços entre si e o sistema público de ensino de 1o. e 2o. Graus, haja vista a sua responsabilidade no que se refere à formação de professores para a Educação Básica —, quanto pela SE/FEDF, a quem interessava a regularização funcional de seus professores concursados.

Para muito mais do exposto na legislação atinente à criação do Esquema 1, que descrevia tais cursos como supletivos e emergenciais, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília foi desenvolvido sob a ótica de um curso de Licenciatura Plena com viés de educação contínua que intencionava permitir aos/as professores/as não habilitados/as para o magistério a oportunidade de formação em serviço por meio da combinação entre as modalidades a distância e presencial, com o intuito de propiciar uma formação rápida, eficaz e de qualidade aos cursantes. Porém, só a modalidade presencial de fato concretizou-se.

Levando-se em consideração o fato de que todos os sujeitos que fizeram parte como alunos/as do referido Curso tinham contribuições a dar para a história, mesmo que curta, de um período da educação brasileira, e que as diferentes maneiras de se apropriar dessa experiência são a indicação do quanto a história das instituições educacionais pode se beneficiar das histórias imanentes em seu processo narrativo (WERLE, 2004), a questão central deste estudo era: “No que tange à formação docente, quais significados e impacto do Esquema 1 aos professores concluintes da SE/FEDF?”.

Para além, conjecturava-se a possibilidade de que a narrativa das histórias de vida dos professores bacharéis e a análise de egodocumentos<sup>4</sup> e do corpo documental do Centro de

---

<sup>4</sup> Por egodocumentos, através de Vinão (2000), entende-se que são “[...] aqueles textos nos quais o sujeito fala ou se refere a si mesmo, nos quais o eu encontra refúgio e se converte em elemento de referência” (p. 11, *tradução livre*). Essa categoria documental, para o caso específico dos documentos do CEDUC e do Esquema 1, abrange as percepções dos cursantes quanto à avaliação feita antes e depois do curso.

Documentação e Memória da Faculdade de Educação (CEDUC/FE) da UnB pudessem trazer esclarecimentos sobre quais sujeitos se intentava formar à época e os saberes advindos da formação pedagógica.

Assim sendo, a indagação passava pela relevância da formação pedagógica de professores/as bacharéis ao processo ensino-aprendizagem, sabendo-se que, para esta investigação, que perpassava os entremeios da educação profissional, interessavam os/as professores/as do ensino propedêutico do Ensino Médio que eram bacharéis, cursaram e concluíram o curso Esquema 1 na FE/UnB.

Por meio das narrativas das histórias de vida dos/as docentes bacharéis que se graduaram no curso e da análise dos egodocumentos e do currículo prescrito e do currículo realizado (SACRISTÁN, 2000) do Esquema 1, ensejava-se fomentar a contraposição entre o que se achava regulado no documento normativo do Curso e o rendimento conjecturado para este. Segundo o autor, existem fases que se relacionam à objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento. O currículo prescrito é um desses níveis e se faz melhor compreendido quando se sabe que:

[...] Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. [...]. (SACRISTÁN, 2000, p. 104).

Sobre o currículo realizado, é correto afirmar que é a fase/nível nas quais se tornam factíveis os efeitos advindos da prática, ou seja, “[...] as consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 106).

A intenção baseava-se, entre várias questões, averiguar se o Esquema 1 transformou práticas e saberes, já que o objetivo da SE/FEDF visava à melhoria do ensino ministrado por esses docentes, além dos motivos pelos quais optaram pela docência, uma vez que, tendo esses profissionais formações diversas e a profissão docente ser conhecidamente desvalorizada – social, econômica e profissionalmente — manifestaram preferência por nela permanecer.

A justificativa pelo objeto investigativo deste estudo se configurou mediante o entendimento de que, diante das narrativas desses profissionais, suas falas se prestassem à análise histórica de momentos díspares, ainda que separados por algumas poucas décadas, nas quais, em uma, no final dos anos 1980, a SE/FEDF se viu obrigada a elevar a formação de

professores ao nível superior, vendo-se na atribuição de preencher as lacunas pedagógicas existentes nos/as professores/as bacharéis de seus quadros; e a do presente, em que a Lei 13.415/2017 – que altera fundamentalmente pontos-chave da LDB – faz o caminho inverso ao afirmar a intenção de reconsiderar seus posicionamentos, inclusive aqueles exibidos no último Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), reavivar o notório saber e, em seu bojo, trazer de volta à atuação docentes leigos para as salas de aula na última etapa da Educação Básica, direcionados exclusivamente à formação de alunos de escolas técnicas e profissionalizantes, em que suspeitava-se, menosprezando a transcendência que tais atos (des)constituíram para o futuro dos/as discentes.

A alegação pela escolha das histórias de vida dos professores bacharéis se influenciou no ideário defendido por Goodson (2004) que, ao situar o panorama de mudanças políticas e econômicas que marcaram os anos 1980 em países anglo-saxões, analisa que as degenerações fruto das transformações tiveram, entre outras consequências, o desenvolvimento de modelos políticos, administrativos e curriculares de controle sobre o professorado. “[...] En términos de poder y visibilidad, representa en muchos sentidos un ‘retorno a las sombras’ del profesorado a la vista de las nuevas directrices curriculares”<sup>5</sup> (p. 29). O autor acrescenta a que tais mudanças objetivam:

Estos cambios en los modelos de gestión educativa vienen acompañados por una especial atención hacia la ‘práctica’ y el ‘conocimiento práctico’, que constituye evidentemente un menoscabo de la capacidad de decisión del docente y que la vez disuade a los investigadores de ocuparse de las vidas del profesorado (GOODSON, 2004, p. 30)<sup>6</sup>

A partir da análise da realidade concreta da rede pública de ensino do Distrito Federal (SEEDF), intencionava-se compreender a relação entre as três principais categorias desta pesquisa, a saber: Formação docente; Saberes dos professores bacharéis; e Ensino Médio como campo de atuação profissional.

Estas categorias de análise foram desdobradas partindo-se da hipótese de que se o notório saber é forjado como uma política pública conforme expresso na lei em discussão, a Educação Básica, representada pelos professores bacharéis, estará imersa no modelo de

---

<sup>5</sup> “[...] Em termos de poder e visibilidade, representa em vários sentidos um ‘retorno às sombras’ do professorado tendo em vista as novas diretrizes curriculares” (GOODSON, 2004, p. 29).

<sup>6</sup> “Estas mudanças nos modelos de gestão educativa vêm acompanhadas por uma atenção especial para a prática e o conhecimento prático, o que constitui evidentemente um menosprezo à capacidade decisória do docente, e por sua vez dissuade os investigadores de ocupar-se da vida dos professores” (GOODSON, 2004, p. 30).

racionalidade técnica (CONTRERAS, 1997), tendo-se em conta os saberes docentes provenientes da formação pedagógica nos cursos de licenciatura caracterizarem que “[...] o campo do conhecimento pedagógico corresponde ao estudo científico e filosófico da educação e aos conhecimentos teóricos e práticos de sua aplicação” (LIBÂNEO, 2011, p. 145), seara desconhecida por esses professores não licenciados.

## OBJETIVOS

O objetivo central proposto para o estudo era descobrir os significados e impacto do Esquema 1 aos/às professores concluintes. Durante a pesquisa, esperava-se atingir os objetivos específicos emanados do objetivo geral:

- Investigar, segundo a legislação atinente à formação de professores/as de antes e agora, sobre qual sujeito intentava-se/intenta-se formar;
- Compreender a proposta pedagógica e curricular do Esquema 1;
- Analisar as experiências de formação de graduados/as no Esquema 1.

Quadro 1 – Síntese dos problemas e objetivos da pesquisa

<p><b>Problema Central</b> Quais significados e impacto a formação no Esquema 1 da FE/UnB propiciou aos/às professores/as concluintes da SE/FEDF?</p>	<p><b>Objetivo Central</b> Descobrir os significados e impacto da formação no Esquema 1 da FE/UnB aos/às professores/as da SE/FEDF concluintes.</p>
<p><b>Questão 1</b> Como se estruturava a legislação atinente à formação de professores/as ao longo do tempo em relação a qual sujeito se intentava formar lá e agora?</p>	<p><b>Objetivo específico 1</b> Investigar, segundo a legislação atinente à formação docente de antes e agora, sobre qual sujeito se intentava/intenta formar;</p>
<p><b>Questão 2</b> Como se estruturava a proposta pedagógica e curricular do Esquema 1 na FE/UnB?</p>	<p><b>Objetivo específico 2</b> Compreender a proposta pedagógica e curricular do Esquema 1 na FE/UnB;</p>
<p><b>Questão 3</b> De que forma os/as graduados/as enxergam a formação no Esquema 1 da FE/UnB?</p>	<p><b>Objetivo específico 3</b> Analisar as experiências de formação dos/as graduados/as no Esquema 1 da FE/UnB.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Nesta tese, os capítulos estão dispostos da seguinte maneira: no primeiro, trato sobre a Metodologia utilizada para análise de legislações, fontes históricas, editais, dados do Censo Escolar de Formação de Professores do DF, e para mais, entrevistas narrativas autobiográficas; a seguir, compilo as pesquisas que advieram antes desta, em que foi delineado e constituído o

Estado da Arte; no capítulo III, foram feitas aproximações teóricas com autores que têm os eixos de pesquisa como temática investigativa, a saber: Formação docente; Saberes dos professores bacharéis; e Ensino Médio como campo de atuação profissional; em seguida, investigo as normas concernentes à formação de professores/as com o fulcro de responder à questão número 1 em relação a qual sujeito que se intenta/intentava formar antes e agora, segundo a legislação; no capítulo V, examino as fontes históricas constantes no CEDUC/FE/UnB, além de Editais publicados no DODF, e planilhas contendo dados do Censo Escolar da SEEDF a fim de entender as propostas pedagógica e curricular do Esquema 1; e por último, analiso as entrevistas narrativas de docentes-alunos/as licenciados/as e de professores/as formadores/as do Esquema 1 com o objetivo de descobrir como os/as cursistas graduados/as enxergam a formação propiciada no Curso.

## 1 METODOLOGIA

O delineamento de uma pesquisa se constrói mediante a integração de elementos constituintes do percurso metodológico: teoria, método, técnicas, instrumentos — esteios da formação das dimensões que circundam o objeto a se pesquisar. Logo, objetivava-se estruturar o estudo a partir dos eixos temáticos, sendo que o desenvolvimento da síntese se deu através da coalizão entre os dados gerados e posteriormente analisados com escritos dos autores de referência e das teorias propostas.

Por percurso metodológico, entende-se a configuração do caminho a ser trilhado durante o processo organizado de pesquisa. A escolha pela abordagem da pesquisa de caráter qualitativo se deveu por entender que esta se adequa aos fins propostos pelo estudo, não podendo ser reduzida à operacionalização de variáveis e de mensurações por se tratar de uma análise com variadas objetivos, significações, crenças, atitudes e valores, sobre os quais a quantificação não é suficientemente preparada para servir-lhe de premissa.

No campo da investigação educacional, em particular da formação docente, a escolha pela pesquisa qualitativa se fundamenta por ser mais próxima da realidade empírica. Neste sentido, utilizou-se, em um primeiro momento, a pesquisa bibliográfica e a análise de documentos como fundamentos teóricos da pesquisa. Com a finalidade de responder à questão central, assim como às periféricas com vistas a cumprir o objetivo geral e os específicos, e desta feita, comprovar ou refutar a tese anteriormente descrita, este trabalho de pesquisa se propôs à adoção de técnicas e instrumentos de pesquisa, a saber.

### 1.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

De acordo com Gonçalves (2003), a pesquisa documental tem muitas proximidades com a pesquisa bibliográfica. O que as diferencia reside na natureza das fontes: “[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre um assunto, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, fontes primárias” (p. 32).

Tendo o Curso Esquema 1 como “cenário de pesquisa”, foram realizados o estudo e a análise sistemáticos de fontes documentais do Centro de Documentação e Memória da Faculdade de Educação (CEDUC/FE/UnB), tais como o currículo, os egodocumentos dos/as docentes bacharéis, memorandos etc., além da legislação pertinente à temática da formação docente e dos cursos de formação pedagógica para professores não licenciados.

### 1.1.1 Método Histórico

O trabalho do historiador foge àquele do imaginário no senso comum, que remete a selecionar e memorizar datas de fatos dispersos no tempo. E quando se fala em analisar os dados provenientes de fontes investigativas, como documentos de um arquivo, só para citar uma, devemos ter em mente a perspectiva histórica de pesquisa.

Anjos (2012) explica que o arquivo é o local que custodia e preserva determinada documentação devido a sua importância para os que a instituem, enquanto Assmann (2011) descreve-o como não “somente um repositório para documentos do passado, mas também um lugar onde o passado é construído e produzido” (p. 25), sendo que sua criação, utilizando-se de uma escrita materialmente fixável, “codifica informação de modo que ela possa ser lida pelas gerações vindouras” (p. 26). Peter Burke e Pierre Nora o consideram um lugar de memória: material, simbólico e funcional (NORA, 1993), em que não há memórias espontâneas, apenas criadas. E por mais alto que a lógica arquivística fale — a lógica da memória —, o arquivo “[...] não é nem nunca será história, mas somente mais um dos elementos que integram os fenômenos históricos, prenhe de historicidade sem dúvida, mas que como todos os objetos históricos, só fala quando interrogado” (ANJOS, 2012, p. 175).

Entrementes, o arquivo fala quando revestido como pilar à produção do conhecimento histórico e suas evidências “[...] só se tornam cognoscíveis segundo maneiras que são e devem ser a preocupação dos vigilantes métodos históricos (THOMPSON, 2009, p. 57), métodos esses referentes à associação de condutas que integram a lógica do pesquisador histórico, que se baseie em um:

[...] método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação, etc. e a eliminar procedimentos autoconfirmadores (“instâncias”, “ilustrações”). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre o conceito e a evidência, e a pesquisa empírica, do outro, O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese [...] o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas.

Antes, não se trata de tarefa corriqueira ou mesmo habitual, mas acarreta que o arquivo transponha a linha limítrofe da memória em direção à escrita da História (FARGE, 1999). História que as fontes — todas escritas — e constantes na Caixa 1, período 1964-2016, do Centro Documentação e Memória da Faculdade de Educação/UnB, se apresentaram a mim, em forma de relatórios, ofícios, memorandos, projetos etc. Entendendo que “o historiador é também fruto de seu tempo” (VIEIRA *et al.*, 1989), cabe a ele/ela a percepção de que:

O objeto da pesquisa histórica é constituído por documentos que transmitem ao historiador a realidade do passado de uma forma parcial, proporcionando um conhecimento que é “mutilado”, segundo Paul Veyne. De fato, o documento representa já uma interpretação de fatos reais elaborada por seu autor e, portanto, não deve ser encarado como uma descrição objetiva e neutra dos fatos. Por outro lado, o valor heurístico e a significação do documento dependem também da acuidade da leitura e do esforço interpretativo do historiador. Este sabe extrair de uma fonte de informações algum conhecimento útil para a compreensão de um aspecto da história humana, sob o ângulo que corresponde ao seu objeto de interesse. É esse interesse que move e orienta continuamente o pesquisador de documentos (MASSIMI, 1984, p. 21-22).

Ao me deparar com o *corpus* documental, busquei pronunciar algumas dimensões que interessavam à pesquisa, e vinculadas intimamente ao objetivo de pesquisa alusivo: compreender a proposta pedagógica e curricular do Esquema 1, mas não só: intentar compreender as continuidades e rupturas que a lógica histórica trazia. Estas dimensões de análise foram constituídas mediante a experiência do “confronto diário” de uma pesquisadora/historiadora com seus arquivos (JUAREZ, 2012, p. 176).

## 1.2 MÉTODOS RECONSTRUTIVOS: LUGAR NA PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa reconstrutiva reassume a crítica ao modelo de pesquisa corrente desenvolvido pelo racionalismo crítico de Karl Popper (BOHNSACK, 2020). Em contraposição ao modelo científico popperiano, os processos reconstrutivos de pesquisa orientam-se e interessam-se pela construção de teorias fundamentadas empiricamente. Neste tipo de abordagem, os métodos de pesquisa fundam-se em considerações metodológicas advindas da experiência prática do/a pesquisador/a, pressupondo-se uma relação com o conhecimento experiencial que institui a prática cotidiana dos sujeitos pesquisados.

A pesquisa qualitativa reconstrutiva permite ao/à pesquisador/a reconstituir os estoques de conhecimento e as regras implícitas de ação que determinam o modo como os sujeitos se orientam no mundo social, assim como os sentidos atribuídos por eles aos fenômenos sociais (WELLER, 2020), tendo entre os seus princípios mais relevantes: o Princípio do controle metódico; e os Princípios da abertura e da comunicação, em uma relação imbricada, inter-relacionada entre estes.

O primeiro ampara-se na prática reflexiva na qual o/a pesquisador/a avalia com mais clareza os seus conhecimentos, mas não permite que se sobreponham aos conhecimentos dos/as pesquisados/as, no caso específico, dos/as interlocutores/as das entrevistas narrativas. No caso

do Princípio da abertura, conserva-se a linguagem utilizada pelo/a pesquisado/a, vez que o que importa é o conhecimento experiencial do/a entrevistado/a. Quanto ao último, refere-se às perguntas abertas nos roteiros das entrevistas.

### **1.2.1 Método Documentário: terminologia conceitual e etapas de análise**

A gênese teórica do Método Documentário de interpretação remonta aos escritos sociológicos de Karl Mannheim, em específico ao artigo “Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo”, cuja publicação original data nos anos 1921/1922 (BOHNSACK; WELLER, 2013). Neste, o autor desenvolve um método à indicialidade dos espaços sociais e à compreensão das diferentes visões de mundo de dado grupo, resultando em “[...] uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura, que por sua vez constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos” (MANNHEIM, 1980, p. 101), visões estas construídas a partir das ações práticas e pertencentes ao campo do conhecimento ateórico, nomeado por Polanyi (1985) de conhecimento tácito.

A compreensão das visões de mundo e orientações coletivas de um determinado grupo é produzida por meio da explicação e conceituação teórica desse conhecimento ateórico. Entretanto, segundo Weller (2005), o grupo envolto normalmente não tem condições de explicar, em termos teóricos, o conhecimento ateórico, e desta maneira, o “[...] papel do(a) pesquisador(a) passa a ser, então, encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente” (p. 262).

Quanto ao processo de interpretação, Mannheim concebe a existência de três níveis de sentido: objetivo ou imanente (dado naturalmente); expressivo (transmitido por meio de ações ou palavras); e documentário (documenta uma ação prática):

Inicialmente é necessário apontar as diferenças e o lugar em que se encontram. Se olharmos para um “objeto natural”, veremos à primeira vista, aquilo que o caracteriza [...]. Um produto cultural, por outro lado, não pode ser compreendido em seu próprio e verdadeiro sentido se nos atemos simplesmente sobre aquele “nível de sentido” que ele transmite quando o olhamos inteiramente em seu sentido objetivo. É necessário considerar seu sentido expressivo e documentário, se quisermos esgotar inteiramente seu significado (MANNHEIM, 1964, p. 44/104).

Assim sendo, todo objeto/produto cultural, em sua totalidade, apresenta os três diferentes níveis ou estratos de sentido. Ao utilizar a terminologia “documentário”, o autor

intenciona descobrir o que está sendo documentado sobre a realidade observada e o que o/a pesquisador/a observa.

Bohnsack e Weller (2013) afirmam que o estrato documentário de significação abre ao/a pesquisador/a a possibilidade de descobrir espaços sociais de experiências tanto individuais quanto coletivas, reconstruir o *habitus*<sup>7</sup> (BOURDIEU, 1983; BOHNSACK, 2020) e as visões de mundo do grupo que está sendo pesquisado. Os autores salientam que os níveis antecedentes — objetivo e expressivo — se fazem relevantes para acessar o nível documentário. Para aceder às visões de mundo de determinado grupo social, propõe uma transformação metodológica a quem Mannheim denominou postura sociogenética. Nesta, a diferenciação entre interpretação imanente e interpretação genética estão imbricadas na transposição da pergunta “o que” para “como” ou “de que forma” uma realidade social está constituída (WELLER, 2005).

Tal transcendência de postura sociogenética ou funcional é uma mudança de mentalidade ou atitude analítica que demanda a não interferência do/a pesquisador/a durante todo o percurso da pesquisa e requer que se coloque “[...] entre parêntesis o caráter de validade dos fatos sociais” (BOHNSACK; WELLER, 2021, p. 79), vez que não cabe ao/a pesquisador/a realizar análise de valor sobre o conteúdo narrado, se trata-se de verdade, mentira, ou mesmo julgá-lo. A veracidade dos fatos narrados ou a índole do informante não fazem parte da preocupação da análise documentária, pois “[...] os pesquisadores que adotam o método documentário em suas interpretações não partem do princípio de que sabem mais do que os sujeitos da pesquisa, mas da perspectiva de que, na realidade, eles mesmos não sabem o que e o quanto sabem” (BOHNSACK; WELLER, 2021, p. 73).

Dentre os objetivos do método documentário constitui-se também a realização de análise sociológica. Logo, o/a pesquisador/a não pode olhar para o/a entrevistado/a unitariamente, porque não está apartado/a de uma estrutura social, interessando, na entrevista narrativa, entre outras razões, olhar eventos biográficos que descortinem nuances e detalhes de contextos sociais nos quais o/a participante está inserido/a, bem como compreender e conceituar “[...] suas visões de mundo, suas ações e formas de representação” (WELLER, 2005, p. 269).

---

<sup>7</sup> Para Bourdieu (1983, p. 65), *habitus* é “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]”. O *habitus*, pela perspectiva do Método Documentário, fundamenta-se em Bourdieu (1982), e refletida por Bohnsack (2020), pode ser relacionado com o que denomina-se “quadro de orientação”, ou seja, que está presente, que permeia a perspectiva coletiva e é replicado em falas prevalentes dos/as participantes, por exemplo.

A partir da década 1980, o método alcança uma nova leitura e aplicação por intermédio do sociólogo alemão Ralf Bohnsack. A interpretação documentária, tal como concebida na proposta por este autor (2020), fundamenta-se na Sociologia do Conhecimento, de Mannheim, e pega-lhe emprestado grande parte de sua terminologia conceitual, em especial os três estratos de significação de um objeto cultural desenvolvidos por Mannheim, interpondo o nível documentário de interpretação no cerne de diferentes técnicas de coleta de dados, como é o caso das entrevistas narrativas.

O método documentário partilha com a entrevista narrativa a certeza de que as falas verbalizadas pelos participantes e transformadas em texto no momento das transcrições não são o único elemento de relevância à análise empírica, mas sobretudo o meio à reconstrução do significado subjacente nas narrativas, uma vez que quem conta, está ciente do que está exprimindo, mas quem ouve, não necessariamente acessa determinada ação ou texto implícitos, pois podem ter outro nível de significação.

Cabe ao significado documentário “medir” a ação ou o texto de acordo com o processo de seu surgimento, ou melhor, pelo seu *modus operandi*, que orienta a ação prática e pode ser visto como “prova”, em que o ponto importante é a maneira como um texto ou uma ação se constitui, ou ainda os limites em que o tema é tratado, ou seja, o quadro de orientação em que o problema é solucionado. E sendo deste modo, explicita-se a necessidade de comparação entre entrevistas, sabendo-se que o método formula um caminho para um problema na esfera da pesquisa social reconstrutiva ou qualitativa porquanto exhibe oportunidade de generalização dos resultados alcançados por meio de um minucioso processo interpretativo (BOHNSACK; WELLER, 2021).

O método documentário compreende quatro (4) fases ou níveis de interpretação: Interpretação Formulada; Interpretação Refletida; Análise Comparativa; Construção de Tipos e Análise Multidimensional. Em cada uma, diferentes passos a serem cumpridos, cabendo enfatizar que nem todas as investigações atingem a construção de tipos, que possibilita a construção de teorias.

Na Interpretação Formulada, segundo Bohnsack e Weller (2021), delinea-se a estrutura temática do discurso, dividida em três passos: organização dos dados; divisão temática; seleção e transcrição das passagens analisadas. No primeiro, o/a pesquisador/a se municia do diário de campo, que serve para documentar impressões acerca da situação da entrevista, por exemplo, ou anotar palavras-chave, e do questionário, utilizado para a coleta de informações adicionais; o próximo cabe à organização dos tópicos discutidos (temas e subtemas desenvolvidos ao longo da entrevista) e à identificação e ao registro da evolução temática da discussão como um todo

(BOHNSACK, 2020); no terceiro passo, à seleção da passagem inicial, das passagens centrais (metáforas de foco), enfim, das passagens relevantes para a investigação, e à formulação da estrutura temática de cada passagem selecionada, buscando respostas para as seguintes questões: O que está sendo tematizado em cada passagem? Quais temas e subtemas elaborados internamente na passagem?

Enquanto a Interpretação Formulada tem como objetivo estabelecer do que se trata a entrevista-texto, a Interpretação Refletida atenta-se a como um tema ou problema apresentado é elaborado, e em que estrutura de orientação é tratado. O estilo ou *modus operandi* em que dada temática ou tópico é desenvolvido se vincula de modo semelhante aos aspectos formais e semânticos das entrevistas, visto que a semântica textual não pode ser separada de sua estrutura formal.

A Interpretação Refletida focaliza na interpretação formal e na diferenciação de gêneros do texto: narrativos; descritivos; argumentativos; e avaliativos. Os narrativos são trechos cronologicamente contados pelo/a participante da entrevista; os descritivos são aqueles em que quem narra mais descreve um fato do que propriamente narra; nos argumentativos, o/a narrador/a explica rapidamente um fato sem entrar em detalhamentos; e os avaliativos são os que o/a participante teoriza, narra sobre o passado, sobre o próprio “eu”, interpretando-o.

Na Análise Comparativa, o quadro de orientação de uma entrevista, por exemplo, toma forma e só pode ser examinado de forma empírica e em comparação com outros casos, sejam individuais ou grupais. Aqui, subjazem a comparação interna e a comparação externa, buscando-se contrastes mínimos e contrastes máximos existentes.

[...] a análise comparativa no âmbito da interpretação documentária é, desde o início, de fundamental importância, uma vez que o modelo de orientação de um determinado grupo só pode ser constatado quando colocado em relação a outros horizontes ou universos comparativos de outros grupos (BOHNSACK, 2020, p. 82).

A análise comparativa tem ainda como fulcro a construção de tipos que servirão como base à elaboração de uma tipologia em etapa posterior. “A construção de tipos orienta-se pelo princípio da busca dos contrastes em casos homólogos e pelo procedimento conhecido como amostra teórica (*theoretical sampling*), desenvolvido pelos fundadores da teoria fundamentada” (WELLER, 2005, p. 280-281).

Nessa Construção de Tipos ou Tipológica, a generalização expressa a capacidade de um tipo a ser generalizado, que depende da medida em que a sobreposição deste por outros tipos pode vir a ser comprovada e localizada dentro de uma tipologia (BOHNSACK, 2020), podendo

ser realizada em dois níveis: sentido genético e sentido sociogenético. A construção de tipificação genética faz alusão à constatação de uma experiência, de um quadro de orientação que se repete na análise cruzada de diversos casos investigados. Neste ponto, espera-se conseguir nomear as orientações que emergem, condensando os dados em um conceito; a construção do tipo sociogenético busca analisar a gênese de um quadro de orientação ou o *habitus* e em quais circunstâncias se configura como típico (ou a qual espaço social de experiências). Bohnsack (2020) esclarece:

*A construção de tipos só é alcançada quando eu busco não só interpretar as próprias orientações, isto é, explicitá-las de modo teórico-conceitual, mas quando eu busco — de outro lado — identificar o contexto de vivências, o espaço de experiências específico nos quais se encontra — fundamentada em processos de interação específicos — a gênese dessas orientações específicas (BOHNSACK, 2020, p. 180, grifos do autor).*

Neste sentido, a construção de um tipo válido, de acordo com o autor, depende da identificação dos diferentes espaços de experiência do grupo em análise, daí também a relevância da análise multidimensional na busca por analisar a importância que “[...] um caso individual pode adquirir no âmbito de uma tipologia maior” (BOHNSACK; WELLER, 2021, p. 84). Neste momento, o/a pesquisador/a mira as especificidades originadas do meio social do/a participante, a saber: escolaridade, gênero, raça, faixa etária, profissão, práticas políticas, culturais etc., permitindo, de acordo com Bohnsack e Weller (2021), a generalização dos resultados empíricos.

A escolha pela interpretação propiciada pelo método documentário se deveu ao fato de que não parte de teorias ou metodologias prontas ou anteriormente elaboradas, mas desenvolvidas ou incorporadas de maneira reflexiva no decurso do processo investigativo (WELLER, 2005), uma vez que a postura reconstrutiva ou genética presente no/a pesquisador/a faz com que volte sua atenção não só para a prática cotidiana daqueles que são objeto da pesquisa, mas sobretudo e de modo autorreflexivo, à sua própria prática (BOHNSACK, 2020).

#### 1.2.1.1 Entrevistas Narrativas

Gabriel Garcia Márquez, escritor colombiano, escreveu: “A vida não é o que a gente viveu. É o que a gente recorda. E como a gente recorda para contar” (2003, p. 5). Ainda que pareça frugal, o excerto de Gabo, em verdade, denuncia a vastidão escondida por trás de contar algo a alguém, vicejando o narrar não somente como um impulso primitivo do homem

(BRUNER, 2002), mas que sobretudo configura uma atividade inerente a nossa existência, visto que, por meio da narrativa, aprendemos a analisar a realidade, a organizar e entender o mundo no qual vivemos: o natural e o social (BRUNER, 2002).

Com cada história, surge aquele que nela está enredado ou surgem aqueles que nela estão enredados. A história faz as vezes do homem [...]. O acesso ao homem, ao ser humano, passa unicamente por histórias, pelas suas histórias; mesmo o aparecimento corporal do homem é tão somente o surgimento de suas histórias; seu rosto, seu olhar contam, à sua maneira, histórias, e seu corpo só é corpo, para nós, enquanto conta histórias ou, o que dá no mesmo, enquanto camufla ou tenta camuflar histórias (SCHAPP, 1992, p. 123-124).

Para Benjamin (1993, p. 60), a narrativa “[...] é a forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir ‘o puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório”; o cerne da narrativa é a experiência humana, “[...] que é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21-25).

Fritz Schütze, sociólogo alemão que nos anos 1970 desenvolveu o método de geração e análise de dados conhecido como Entrevista Narrativa, se apropriou de ideias da linguística e da pesquisa narrativa — em especial dos trabalhos de W. Labov e J. Waletzki (1973). Seu método tem como característica basear-se na reconstrução da vivência de acontecimentos dos entrevistados.

Rosenthal (2014) afirma que se a busca passa pela reconstituição do que as pessoas vivenciaram ao longo de suas vidas e pela descoberta acerca da medida em que essa vivência constitui as perspectivas do presente e as referências de ações, “[...] o caminho a seguir passa pela análise de *processos de recordação* e por sua tradução em *narrativas*” (p. 188).

Acerca do processo de recordação, Assmann (2011) afirma que o ato de lembrar não é deliberado, e explica que quando alguém se recorda de algo, só tomará consciência da recordação posteriormente. A autora fia-se em F. G. Jünger que, em um esforço diferenciativo entre memória e recordação, ilustra a memória como alusiva a “coisas pensadas”, ou seja, conhecimentos, enquanto associa a recordação a experiências pessoais. Os conteúdos da memória tanto podem ser adquiridos sozinho, bem como podem ser ministrados, porém, as recordações não podem ser aprendidas nem ensinadas (JÜNGER, 1957):

A recordação procede basicamente de forma reconstrutiva: sempre começa do presente e avança inevitavelmente para um deslocamento, uma deformação, uma distorção, uma reavaliação e uma renovação do que foi lembrado até o momento de sua recuperação. Assim, nesse intervalo de latência, a lembrança não está guardada em um repositório seguro, e sim sujeita a um processo de transformação (ASSMANN, 2011, p. 33-34).

Em relação à memória, Assmann (2011) a define como “potência”, que não pode ser entendida como uma caixa-forte, “mas como uma força imanente, como uma energia com leis próprias” (p. 34). E embora esta energia possa por ventura dificultar a recuperação da informação, como nos casos do esquecimento ou da repressão, a memória pode ser controlada pela inteligência, vontade ou por uma nova situação de necessidade e “proporcionar uma nova disposição das lembranças” (ASSMANN, 2011, p. 34).

Para mais, “[...] a memória se orienta para o passado e avança passado adentro por entre o véu do esquecimento. Ela segue rastros soterrados e esquecidos, e reconstrói provas significativas para a atualidade” (ASSMANN, 2011, p. 53). Quanto à recordação, avalia tratar-se das “coisas menos confiáveis que um ser humano possui” (p. 71), tendo em vista as emoções e os motivos do presente, que decidem quais lembranças podem ser acessadas pelo indivíduo agora e quais permanecem inacessíveis.

Sabendo-se que a entrevista narrativa<sup>8</sup> é uma técnica de construção de dados que “[...] busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências” (WELLER; OTTE, 2014, p. 327), objetivava-se ter acesso às histórias de vida dos professores bacharéis que concluíram o Esquema 1.

O fulcro residia em poder resgatar as biografias desses mestres, situando-as em seu contexto histórico, uma vez que, ao fazê-lo, “[...] supone dar paso a un mejor conocimiento de sus procesos personales en relación con su trabajo. Permite explorar los “lugares” biográficos que faciliten comprender las posiciones actuales de los docentes”<sup>9</sup> (GOODSON, 2004, p. 13).

Interessa-nos o *percurso de vida* individual (DELORY-MOMBERGER, 2012a) de cada docente e a descoberta do que expressam acerca de suas experiências com o devir do tempo, ao figurar na essência da relação firmada entre a dimensão temporal da experiência humana com a narrativa de vida e ao ter em vista que:

O ser humano faz a experiência de sua vida e de si mesmo *no tempo*. A temporalidade é uma dimensão constitutiva da experiência humana. O homem experimenta sua existência no sentimento de uma unidade e de uma identidade mantidas através do tempo. Os seres humanos não têm, entretanto, uma relação direta, transparente, com o vivido e com o desenrolar de suas vidas;

<sup>8</sup> Devido à persistência de contaminações de COVID-19 e a necessidade de manutenção dos protocolos de distanciamento social, as entrevistas narrativas, em sua maioria, foram realizadas por meio de serviços de comunicação por vídeo, tais como Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, entre outros.

<sup>9</sup> “[...] supone dar espaço a um melhor conhecimento de seus processos pessoais em relação ao seu trabalho. Permite explorar os “lugares” biográficos que facilitem a compreensão das posições atuais dos professores” (GOODSON, 2004, p. 13 - tradução livre).

essa relação é mediatizada pela linguagem e por suas formas simbólicas. (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 37).

Para tais ensejos, é comum o narrador recorrer à utilização de vocábulos como *linha*, *fio*, *caminho*, *percurso*, *círculo*, *ciclo*, *carreira de vida*, para designar o desdobramento temporal de sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2012a), sabendo-se que “[...] O tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de modo narrativo; em troca, a narrativa é significativa na medida em que desenha os traços na experiência temporal” (RICOEUR, 1983, p. 17).

A escolha pelas entrevistas narrativas se deveu ao potencial que a referida técnica abarca para desvencilhar os fios, desenlaçar nós, tecer tramas e segredos guardados, talvez nunca revelados e, quem sabe, relacionar termos cujo desenrolar do enredo nos revele a tessitura de transformações na prática pedagógica, esperançosa de que os professores bacharéis, ao concluir o Esquema 1, no processo de formação, tivessem encontrado a heteroformação (JOSSO, 1988; 2002); e ao narrar, após a experiência, refletissem sobre ela, em um processo de autoformação (JOSSO, 1988; 2002).

Por sua vez, a opção pela história de vida, também denominada (auto)biografia, se baseia na concordância com Matos-de-Souza e Souza (2015) quando defendem que, “[...] como dispositivo de pesquisa-formação, emerge como campo empírico na contemporaneidade e nos impele a buscar apreender quais relações existem, de fato, entre narrativas de si, formação e invenção de si” (p. 182), e por entender a narrativa (auto)biográfica como processo transformador no qual o/a autor/a dá vida à história ao narrá-la (ARFUCH, 2010).

Para mais, sendo a formação/autoformação objeto intrínseco das histórias de vida dos professores, vez que no campo da educação estas se firmam como instrumento de mediação à formação, trazem consigo conhecimentos, “[...] influenciam a natureza da formação que se produz, introduzindo mesmo uma ruptura epistemológica no conceito de formação” (COUCEIRO, 2002, p. 157).

Esta perspectiva teórico-metodológica configura-se, deste modo, como instrumento de investigação-formação (NÓVOA; FINGER, 1988) em que se ensejava sentidos da formação estabelecidos durante o Curso Esquema 1 e dos conhecimentos pedagógicos dele provenientes, mirando a perspectiva de que “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sobre o ângulo da aprendizagem” (JOSSO, 2002, p. 34). Em tais circunstâncias, a autora intitula as (auto)biografias como biografias educativas por enxergar nelas o poder de agir como instrumentos formativos para quem está a narrar a experiência.

A aprendizagem relacionada à experiência, segundo a abordagem (auto)biográfica, compila a verificação de três dimensões angulares: o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre a prática, e a reflexão crítica. Combinadas à narrativa das histórias de vida em um contexto de formação, transfigura-se como movimento de construção de si e em sentido ontológico, que é justamente o que se planejava com este estudo.

A escolha pela escuta atenta dos professores bacharéis por meio de entrevistas narrativas denotava que “[...] um professor, ao ter lugar em uma pesquisa de cunho participativo, passa a perceber novas informações sobre sua nova prática, passa a refletir com maior profundidade [...]” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 63), por sua vez, um dos intentos buscados e atingidos nesta pesquisa.

#### *1.2.1.1.1 Entrevistas Narrativas Autobiográficas*

Mesmo sabendo tratar-se de um procedimento biográfico-narrativo aberto, segundo Fritz Schütze (2010), a entrevista narrativa biográfica compreende três partes centrais. A primeira parte pode ser suscitada por uma questão narrativa orientada biograficamente, seja sobre toda a história de vida ou sobre uma fase de interesse da vida do/a narrador/a, especificamente sob o ponto de vista sociológico. Na segunda parte, o pesquisador-entrevistador dá início à exploração do potencial narrativo “tangencial de fios temáticos narrativos transversais” (SCHÜTZE, 2010, p. 212), e a terceira consiste, por um lado, no incentivo à descrição abstrata de situações, percursos e contextos sistemáticos que se repetem. “De agora em diante, trata-se de explorar a capacidade de explicação e de abstração do informante como especialista e teórico do seu eu” (SCHÜTZE, 2010, p. 212).

Os três momentos do procedimento biográfico-narrativo, — abertura, passando pela narração e fechamento — são fundamentais ao desenvolvimento da relação de confiança entre entrevistador/a e participantes. E levando em consideração a perspectiva escolhida, o/a narrador/a sinaliza o término de sua fala por meio de uma coda<sup>10</sup> narrativa.

A opção por realizar entrevistas narrativas de cunho biográfico se justificou por entender que produzem “[...] dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia, de um modo que só é possível no contexto de uma pesquisa sociológica sistemática” (SCHÜTZE, 2010, p. 213). Weller e Zardo (2013) corroboram o autor e explicam que a

---

<sup>10</sup> Em termos musicais, coda se refere à sinalização de que uma música terminou.

utilização das narrativas nas pesquisas de cunho sociológico difere “[...] das interpretações arbitrárias que isolam as trajetórias biográficas singulares dos eventos sociais em sua complexidade” (p. 132).

De mais a mais, baseada em Breton (2020), entende-se que a busca pela compreensão das narrativas de experiência “em primeira pessoa” emerge das situações vividas e experimentadas pelos interlocutores de pesquisa, “[...] pois somente a pessoa que vive a experiência de um fenômeno encontra-se capaz de dizer, a partir do seu ponto de vista e com as suas próprias palavras, sobre o que ela viveu, os efeitos que ela experienciou e os impactos experienciais e biográficos sofridos” (BRETON, 2020, p. 13).

Ao final desta tese, entre os Anexos, no Apêndice A, encontra-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi enviado por e-mail a todos/as os/as participantes desta pesquisa, que acordaram com as informações e enviaram seus dados preenchidos; já nos Apêndices B e C, constam os Roteiros de Entrevista Narrativa que foram utilizados como elementos norteadores para a interlocução, respectivamente, com os/as professores/as licenciados/as e com os/as professores/as formadores/as, seguindo as orientações acima descritas acerca do procedimento, passando pelas três fases. Outro aspecto a ser mencionado se relaciona à gravação de todas as entrevistas, o que ocorreu mediante a autorização dos/as participantes do estudo.

Além do mais, no capítulo a seguir, foram examinados trabalhos publicados em diferentes meios a fim de conceber temáticas e pesquisas anteriores, e sua vinculação ou não com esta investigação. No que tange à organização, no capítulo IV, por meio do Método Histórico, foram analisados decretos, leis e normas da EPT, bem como do Ensino Propedêutico, atinentes à formação docente; no seguinte, também por intermédio do Método Histórico, foram examinadas fontes históricas do CEDUC/FE/UnB, e outras; enquanto no último capítulo, com a utilização do Método Documentário, foram analisadas as entrevistas narrativas (auto)biográficas de docentes graduados/as e de professores/as formadores/as do Esquema 1.

## 2 ESTADO DA ARTE

O Estado do Conhecimento ou Estado da Arte tem, por definição, uma rede de trabalhos e pesquisas que, conectados por categorias e sínteses do conhecimento, adquire sentido quando inventariados, ordenados, classificados e relacionados com o objeto pesquisado (FERREIRA, 2002). Quando o seu delineamento se faz necessário, como desenvolver um artigo, uma dissertação ou tese, é importante não perder de vista que:

Uma pesquisa dessa natureza, embora seja estritamente teórica, tem muito valor ao trazer algumas pistas sobre como cada categoria foi pensada ao longo do tempo. Ao ventilar os debates das respectivas temáticas, é possível demonstrar em quais sentidos elas avançaram e quais elementos ainda podem ser explorados. (SILVA; BORGES, 2018, p. 3).

Para este estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico a partir da consulta a teses, dissertações e artigos de modo a construir o Estado da Arte, e para sua confecção, após ampla pesquisa a diferentes bancos de dados, foram selecionados 02 dissertações, 03 teses, 12 artigos científicos difundidos em revistas científicas e 02 textos de trabalhos publicados em anais de eventos que, de algum modo, tinham relação com o objeto de pesquisa desta tese. A escolha dos periódicos se deu após uma leitura flutuante, em que descobriu-se haver possibilidade de encontrar trabalhos de pesquisa concernentes ao interesse desta investigação, e para mais, deveu-se à relevância que os veículos possuem à temática pesquisada e por constarem em peças citadas em outros trabalhos, mostrando-se atuais e relevantes ao estudo.

Em busca geral nos diferentes sítios eletrônicos e fazendo uso das mais diversas expressões<sup>11</sup>, mediante a ausência de resultados, optou-se por manter as expressões indutoras “Formação pedagógica” AND “Professores bacharéis”, e no período compreendido entre os anos 1988 e 2019. A escolha pela temporalidade inicial se deveu ao ano em que começou o Esquema 1 na Faculdade de Educação (FE) na Universidade de Brasília (UNB); a final (2019), à intenção de abranger uma vasta gama de trabalhos que apresentassem potencial para contribuir com a análise que pretendia-se empreender.

---

<sup>11</sup> Foram utilizadas várias opções de palavras indutoras, tais como: “Complementação pedagógica AND formação de professores”; “Formação pedagógica AND Professores não licenciados”; “Programas Especiais de formação pedagógica AND Professores bacharéis”; “Cursos de formação pedagógica para professores bacharéis”; “Formación de profesores AND Profesores licenciados”; “Cursos de formação pedagógica AND Professores bacharéis AND Educação Básica”; “Complementação pedagógica para professores bacharéis”; “Esquema 1”; “Cursos emergenciais de formação pedagógica AND Professores bacharéis”; “Programas Especiais de Licenciatura (PEL)”.

Os trabalhos analisados versam sobre a formação pedagógica (ou a falta desta) e da diversidade de categorias manifestadas resultantes das dissertações e teses, algumas estiveram presentes em quantidade considerável de trabalhos, tais como a Educação Profissional e Técnica (EPT) na centralidade e quase totalidade de pesquisas acerca da falta de formação pedagógica em professores/as bacharéis; e a constatação de que parte considerável dos conhecimentos pedagógicos de professores/as não licenciados/as advém do que incorporaram por ocasião de sua passagem pela escola, enquanto estudantes, dentre outros aspectos que discutirei mais à frente.

## 2.1 DIALOGANDO COM QUEM PESQUISOU ANTES: DISSERTAÇÕES

A escolha por investigar trabalhos acadêmicos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — BDTD — deve-se ao grau de representatividade e por tratar-se de um meio de difusão da produção científica nacional e internacional. Conforme explicitado anteriormente, foram utilizadas as expressões indexadoras, tendo-se como resultado um total de 50 teses e dissertações que versavam sobre o objeto de pesquisa pretendido. Destas, após rigorosa análise e leitura dos resumos, chegou-se à totalidade de 02 dissertações de mestrado e 03 teses de doutorado.

O processo de filtragem decorreu por meio da leitura de todos os resumos com intuito de explorar a pertinência dos trabalhos mediante a conformidade com os critérios anteriormente utilizados e delineados em relação à seleção das dissertações e teses para o corpus da pesquisa. E cabe informar que, entre as dissertações, a temática da formação pedagógica de professores bacharéis não figurou como objeto de interesse anteriormente ao ano 2007. Vamos às pesquisas:

A abordagem dos saberes pedagógicos e sua importância aos bacharéis que se tornam professores são o tema da dissertação de Venturini (2009) que mesmo não intencionando diferenciar a formação de professores bacharéis e professores licenciados, afirma: “[...] a licenciatura prepara o indivíduo para atuar como educador e agente pedagógico, desenvolvendo formas de lidar com as práticas, com as experiências e as bagagens culturais trazidas pelos alunos” (VENTURINI, 2009, p. 13). A autora faz uma interessante ponderação acerca dos desafios encontrados por docentes bacharéis. Entre estes, a dificuldade em distinguir a sua função na passagem de uma docência baseada no ensino para a docência voltada à aprendizagem, transmutando-os de profissionais de áreas específicas (e de especialistas que sabem e conhecem bem uma temática) a profissionais do ensino.

Os processos formativos da docência no Instituto Federal Farroupilha objetivando compreender a configuração trilhada por professores bacharéis, da formação aos primeiros anos na carreira, que cursaram o Programa Especial de Graduação e Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG), ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a professores não licenciados que buscam formação pedagógica para atuar na Educação Profissional e Tecnológica, eram o centro da pesquisa de Avinio (2014).

## 2.2 TESES

Conforme explicitado anteriormente, como resultado da busca no mesmo site, um total de 03 teses de doutorado se juntou à análise.

Ao tratar da formação e atuação didático-pedagógica de professores não licenciados no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Barros (2016) é categórica ao afirmar que a ausência de formação pedagógica “[...] provoca a precarização do trabalho do professor, uma vez que o exercício da docência requer o domínio de conhecimentos e saberes profissionais específicos da profissão [...]” (BARROS, 2016, p. 28), o que prejudica o entendimento da profissão docente, já que estes conhecimentos, advindos do estudo de áreas das Ciências Humanas, mais especificamente da Pedagogia, Didática, Sociologia, Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento humano, da História da Educação, dentre outras, “[...] possibilitarão uma melhor compreensão do papel do professor e da instituição escolar na formação dos estudantes, dando subsídios teóricos e práticos à formação e atuação do professor” (BARROS, 2016, p. 62).

Dolwitsch (2018) empreende uma análise dos processos formativos de professores sem formação pedagógica egressos do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG), sabendo que o curso em referência “[...] possibilita uma formação educacional, pedagógica, metodológica e prática, com o objetivo de permitir que os alunos percorram experiências nos processos educativos” (DOLWITSCH, 2018, p. 57). A partir da compreensão das trajetórias de vida de professores bacharéis, a docência se constitui não como fruto de um planejamento, como um desejo de infância ou sonho de adolescente, mas como algo que “[...] foi sendo construído nos próprios percursos dos professores” (DOLWITSCH, 2018, p. 202), não tendo assim uma definição exata.

Tematizando o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba, Amorim (2018) traça um desenho do perfil dos professores cursistas, as razões pelas quais

buscaram a formação pedagógica e as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do curso e o significado na formação e atuação dos egressos na realidade da sala de aula.

### 2.3 ARTIGOS CIENTÍFICOS SCIELO

De modo a abarcar quantidade significativa de periódicos científicos brasileiros, foram utilizados os mesmos critérios acerca das expressões indexadoras (Formação pedagógica AND Professores bacharéis) e tempo cronológico (1988 a 2019) ao acessar a biblioteca *Scientific Eletronic Library Online* - SciELO ([www.scielo.br](http://www.scielo.br)) e todos os demais sítios eletrônicos sobre os quais referi-me. Especificamente ao SciELO, houve 05 referências encontradas, porém somente 01 artigo de interesse à pesquisa:

Vieira e Santos (2015) tratam dos programas especiais de formação pedagógica para portadores de diploma de nível superior frente às demandas sociais vigentes que, desde o princípio da década de 1990, questionam sobre a função e formação docentes e sua relação com a qualidade do ensino, da educação. Os autores questionam a condição dos referidos cursos e concluem desconfiar de políticas públicas educativas “que expressam a formação de professores correndo sérios riscos de improvisação, aligeiramento e desregularização” (VIEIRA; SANTOS, 2015, p. 583).

### 2.4 ARTIGOS PERIÓDICOS CAPES

O acesso à biblioteca virtual do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES ([www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)) teve um total de 187 artigos como resultado e 08 pertinentes ao objeto de análise para a tese:

Em seu memorial com suas concepções do que sejam a Matemática, ensinar Matemática e avaliar em Matemática, Trevisan (2014) retrata as inquietações e principalmente as reflexões de um professor pesquisador que objetiva investigar a avaliar a própria prática. Relata a visão de seus professores da Educação Básica e Superior ao tomar ciência da decisão do autor de seguir carreira no magistério, o que seria, segundo eles, um desperdício, haja visto ter potencial para muito mais. Tendo optado pelo Bacharelado, embora cursado concomitantemente a Licenciatura, rememora os colegas bacharéis em cuja narrativa sobressaía de que a prioridade seria atuar em empresas, bem longe da sala de aula: a Licenciatura seria um quebra-galho caso nada mais desse certo. Além do mais, “[...] a prática pedagógica dos meus professores *bacharéis matemáticos* mais me desmotivava a optar pelo bacharelado em Matemática. E por

sua vez por crer que a opção *só* pela Licenciatura não seria capaz da Matemática que ansiava aprender” (TREVISAN, 2014, p. 764, grifos do autor).

Tendo os Institutos Federais (IF) como lócus de pesquisa e os saberes fundamentais ao exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a distância por interesse, Pasqualli, Vieira e Mascarello Vieira (2015) chamam a atenção para o imaginário segundo o qual, ao contrário do professor da Educação Básica (EB), ao professor do Ensino Superior bastariam conhecer profundamente a teoria que envolve o que vai ensinar, relacionar-se bem com a comunidade científica e ser reconhecido como pesquisador para que fosse tido como um bom professor. Segundo os autores, na EPT não é diferente, pois durante muito tempo, era suficiente saber fazer para ensinar. Para mais, a atuação docente na Educação a Distância (EAD) orienta-se pela da educação presencial. O diferencial está no fato de que, ao contrário desta última — na qual a maioria de seus docentes é concursada — normalmente só são exigidos que o professor tenha curso superior e experiência de 1 a 3 anos de docência ou curso superior e vinculação a um programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado, o que “traz à tona dois problemas: a falta de formação para a docência e para a docência em EAD” (PASQUALLI; VIEIRA; MASCARELLO VIEIRA, 2015, p. 26).

Ao realizar uma análise histórica e sociológica da construção da identidade dos professores da Educação Profissional e discutir as relações entre os Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei 13.005/2014 e as novas Diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, a Resolução 02, de 2015, Silva (2016) anuncia ser em um contexto de disputas que tem se desenvolvido as políticas de formação de professores no Brasil em seus diferentes níveis e modalidades e igualmente com o PNE. “Em que pese a concepção das políticas educacionais da educação profissional, a análise em perspectiva histórica ilustra que essas são criadas e implementadas sob a lógica do capital, alinhando-se a perspectiva de qualificação da mão de obra para o mercado” (SILVA, 2016, p. 170). É nesse contexto que a identidade dos professores se constitui.

Como parte de uma pesquisa empreendida por Da Silva, Queiroz e Dantas (2017) sobre professores licenciados, professores bacharéis e sua formação para atuar na EPT, cujo objetivo é analisar a percepção acerca da concepção de trabalho e de trabalho docente de professores que lecionam disciplinas de formação geral em três instituições privadas de Ensino Profissional do município de Natal - RN. Segundo as autoras, tanto professores licenciados quanto bacharéis associam o campo da Educação Profissional como mero ensino voltado à preparação ou capacitação do/a discente para o mercado de trabalho e sugerem que há um desafio de dotar esse trabalhador do ensino para que procure capacitar-se e possa propiciar uma formação

integral nos cursos técnicos das instituições de ensino onde trabalham, e para tal, o desenvolvimento da percepção de trabalho e trabalho docente se fazem essenciais (DA SILVA; QUEIROZ; DANTAS, 2017).

Com o propósito de apresentar as influências da formação pedagógica (ou a falta desta) no trabalho dos professores de formação técnica e de formação geral da Educação Profissional do IF do Amapá (IFAP) tendo como finalidade levantar dados sobre suas práticas pedagógicas e dar visibilidade ao perfil desses profissionais, destacando as questões e dificuldades que envolvem a formação de docentes e as especificidades que envolvem o professor que atua na EPT. Carvalho Guedes e Sanchez (2017) descrevem um quadro preocupante dos professores que lecionam nos IF, que têm basicamente dois perfis de professores: os licenciados e os bacharéis. E imersos no segundo perfil há os tecnólogos. As autoras evidenciam uma carência de pessoal docente qualificado, mormente quando se sabe que um professor nos IF pode transitar por vários níveis, formas e modalidades de ensino simultaneamente e em especial porque “[...] na perspectiva de considerar a importância da pedagogia e da formação pedagógica é que se entende e visualiza na EPT a necessidade de um perfil docente que atenda além do saber técnico, o saber pedagógico” (CARVALHO GUEDES; SANCHEZ, 2017, p. 244).

Fonseca (2017) trata da formação e dos saberes de docentes licenciados e bacharéis atuantes na EPT, especificamente dos professores do Ensino Médio Integrado (EMI) no curso de Informática em diferentes campi do IFRN, tentando descobrir sobre a necessidade ou não de formação específica para atuar na Educação Profissional (EP). Após entrevistar mais de 30 professores, suas falas evidenciam a necessidade de o IFRN capacitar seus docentes para trabalhar na EP, ofertando-lhes uma formação específica articulada à formação geral “[...] que integre formação contínua de troca de conhecimentos e reflexão sobre a prática dos docentes” (FONSECA, 2017, p. 174), sobrelevando que, além do mais, esta “[...] deve ser pensada em consonância com a função social da instituição de ensino e a insuficiência da prática integrada à educação profissional” (FONSECA, 2017, p. 174).

Desenvolvendo temática em torno da formação pedagógica e a práxis de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Carneiro e Cavalcante (2018) afirmam que novas demandas relacionadas à profissionalização docente vêm ocorrendo, impulsionadas, em larga medida, pelas transformações sociais, políticas e econômicas fruto da Revolução da Tecnologia da Informação e Comunicação. As autoras salientam que, ainda que percebam avanço nas discussões em torno da constituição de uma política de formação inicial e continuada de professores para o referido segmento, salientam que, do ponto de vista da legislação, as

propostas de formação docente “se restringem a cursos especiais, emergenciais e aligeirados, bem como de prática docente baseada apenas na experiência profissional, fortalecendo a ideia de que não é necessária uma formação didático-pedagógica sólida para ensinar no campo da EPT” (CARNEIRO; CAVALCANTE, 2018, p. 206).

A formação pedagógica do tecnólogo para atuar como professor no IF do Amapá - Campus Macapá é o tema pesquisado por Sousa *et al.* (2019) que destacam “O docente que possui qualquer formação inicial que não seja a licenciatura necessita de uma complementação pedagógica para atuar na docência” (SOUSA *et al.*, 2019, p. 1). Os autores chamam a atenção à diversidade de níveis e modalidades de ensino ofertados pelos IF, fazendo-se premente que os profissionais que neles atuam na docência desenvolvam “[...] práticas educativas capazes de articular ciência, tecnologia e cultura, assentados no tripé ensino, pesquisa e extensão”, além dos saberes “técnicos relacionados a sua área de conhecimento, saberes pedagógicos ligados à educação e ao processo de ensino e de aprendizagem, bem como saberes da experiência adquiridos ao longo da sua trajetória pessoal e profissional nos diversos espaços sociais” (SOUSA *et al.*, 2019, p. 4).

## 2.5 ARTIGOS CAPES PERIÓDICOS EM ESPANHOL

Procurando textos que discutem a temática abordada em língua espanhola, foi acessado o mesmo sítio eletrônico ([www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)), utilizando as expressões “Formación de profesores” AND “Profesores Licenciados”. Surtiu um total de 11 resultados para o Portal de Periódicos, mas somente 01 tinha o tema vinculado de alguma forma ao objeto de análise:

A investigação empreendida por Jiménez Espinosa (2019) sobre a dimensão do conhecimento profissional dos professores de Matemática na Colômbia ancora-se em Ball *et al.* (2008) ao afirmar que se trata de um conhecimento especializado ao ensino da referida disciplina. O estudo mostra o perfil profissional do professor em diferentes épocas que, segundo o autor, tem variado conforme a ênfase em sua formação: se para a Educação Básica ou Superior. Para além, arremata com a afirmação de que há uma cisão entre a formação matemática disciplinar, didática e pedagógica.

## 2.6 ARTIGOS EDUC@ FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Dando continuidade à construção do Estado da Arte, procedeu-se à procura no *site online* Educ@, da Fundação Carlos Chagas ([www.educa.fcc.org.br](http://www.educa.fcc.org.br)), por tratar-se de um veículo de publicação eletrônica que propicia um amplo acesso a coleções de periódicos científicos na área da educação, particularmente de países da América Latina e do Caribe. De modo a filtrar a busca, foi feita a opção pela coluna “artigos”; no “assunto”, foram utilizadas as mesmas expressões das pesquisas anteriores. Surtiu um total de 09 artigos, sendo 02 descartados de antemão por tratar-se dos mesmos trabalhos que constavam em outra plataforma de artigos e periódicos já selecionados para leitura; do restante, 02 interessavam a esta pesquisa, o que vem a seguir:

O contexto dos professores não habilitados de diferentes áreas e os programas especiais de formação de professores para torná-los licenciados à docência em Matemática na cidade de São Paulo são o objeto de inquirição de Ferragut Passos e Oliveira (2008). As autoras tecem críticas ao modo como tais cursos de Licenciatura em IES privadas se popularizaram, em especial no que concerne à pequena carga horária e aos reduzidos encontros semanais. “A necessidade de professores habilitados gera a urgência de cursos de curta duração; e a necessidade de professores melhor qualificados gera a necessidade de qualificação” (FERRAGUT PASSOS; OLIVEIRA, 2008, p. 110), e reconhecem que, mesmo com a notória falta de professores, “[...] as políticas públicas têm contribuído para a precarização da formação dos professores e para o sentimento, tão generalizado de autodesvalorização profissional” (FERRAGUT PASSOS; OLIVEIRA, 2008, p. 118).

Araújo, Helvécio Goulart Malta e Brzezinski (2018) analisam a ideologia fundante do trabalho docente na EPT, tendo a Escola Técnica de Goiânia como campo empírico de investigação, sabendo-se que, no Brasil atual, a tendência, desde a implantação deste segmento, é a não exigência de formação pedagógica aos professores que nela trabalham. Os autores, entre diferentes aspectos, chamam a atenção para o fato de que, devido à necessidade de o profissional atuante na formação de outros trabalhadores possuir formação pedagógica específica, nas décadas 1940 a 1960, o governo federal oferecer tal formação aos docentes do ensino industrial, por meio da Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial (CBAI), que esteve em atividade entre os anos 1946 e 1962. De acordo com os autores, transparece que “[...] as ações e publicações da Comissão contribuíram significativamente para a estruturação do ensino ministrado pelos docentes das escolas profissionais nesse período” (ARAÚJO; DE SÁ; BRZEZINSKI, 2018, p. 539). Além do mais, muitos tiveram oportunidade de frequentar

cursos, participar de estágios e estudar nos Estados Unidos, e com isso, “[...] aprofundar seus conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos ao vivenciar novas experiências e repensando a atuação docente” (ARAÚJO; HELVÉCIO GOULART MALTA; BRZEZINSKI, 2018, p. 539).

## 2.7 ANAIS ANPED NACIONAL

O exame dos trabalhos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) ([www.anais.anped.org.br](http://www.anais.anped.org.br)/[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)) intencionou congrega investigações de pesquisadores dos mais diversos programas, já que se trata de um espaço dialógico, de permanente debate e aperfeiçoamento, além da notória importância de sua produção científica, que se constitui como referencial na divulgação e produção de conhecimento na seara educacional. A intenção era examinar todos os textos de trabalhos da ANPEd Nacional de 1988 a 2019, todavia, no sítio eletrônico só consta a compilação de pesquisas a partir do ano 2000. Desta feita, foi realizada a análise dos últimos 19 anos.

O foco se deteve em quatro Grupos de Trabalho (GT) que relevam e são caros a esta pesquisa, pois estão vinculados ao que intencionava-se pesquisar e por sua inter-relação com o objeto, quais sejam: GT 02, que aborda discussões e textos sobre História da Educação; GT 04, de Didática; GT 08, cujo eixo investigativo é a Formação de Professores; e GT 12, que trata sobre Currículo; e em duas modalidades: Comunicações/Trabalhos; e Trabalhos Encomendados. Como decorrência, 02 trabalhos foram selecionados à análise para o Estado da Arte aqui empreendido:

Bello (2008) tem, no cerne de sua pesquisa, os Programas Especiais de Formação Superior de Professores em Serviço no Brasil, que objetivam elevar a titulação do quadro docente e, de acordo com a autora, “[...] seguiu os princípios e os objetivos impostos atingindo milhares de professores” (BELLO, 2008, p. 2). No entanto, tal empreitada de formação docente em massa e dentro do menor espaço de tempo possível foi implantada em todas as regiões de nosso país com o mantra de que “O mínimo é melhor do que nada, já que não seria possível de outra forma...” (BELLO, 2008, p. 12), revelando, na verdade, a aceitação da formação de um “professor mínimo” (BOCCHETTI, 2008) que, por seu turno, atenderá a uma escola de modo igualmente mínimo. “A naturalização dessa condição para os professores das redes públicas de ensino se arrasta há anos [...] e hoje se esconde por trás de um discurso que exalta a modernização e a democratização de acesso que esse processo supostamente representa” (BELLO, 2008, p. 12).

Rosa, Aood e Villarreal (2019) traçam um panorama dos ataques ao direito à educação e à formação de professores a partir de políticas que aceitam a atuação de sujeitos sem a devida formação, minimizam a relevância da formação docente e contradizem a imprescindibilidade da formação profissional para o exercício da docência. Neste âmbito, os notórios saberes configuram-se como “atentado ao direito e à educação e à profissionalidade da docência (ROSA; AOOD; VILLARREAL, 2019, p. 1). As autoras, diante do quadro atual de retrocessos em relação às conquistas sociais e também à educação, eludem esforços contra tais atrasos, especialmente por conceber e entender a educação como “[...] um meio para superação das condições limitadoras da condição humana” (ROSA; AOOD; VILLARREAL, 2019, p. 4) e defendem que esta se configure como instrumento de conscientização, resistência e luta.

## 2.8 ANALISANDO O ESTADO DA ARTE

A literatura revisada no Estado da Arte demonstra que a quase totalidade dos textos analisados referencia a Educação Profissional e Técnica (EPT) e, em suas conclusões, explicita que os professores sem formação pedagógica constroem a competência docente a partir dos saberes da experiência, desnudando-se a necessidade de que reflitam criticamente acerca de suas atuações, já que o trabalho na docência é basicamente identificado com o ensino pautado na transmissão de conteúdos e boa parte dos conhecimentos pedagógicos advir do que incorporaram por ocasião de sua passagem pela escola, enquanto estudantes.

Sobre tal incorporação, Tardif (2014), ao estruturar os saberes dos/as professores/as, separando-os entre fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente, afirma que o processo de constituição profissional dos/as professores/as não está restrito ao tempo presente, uma vez que as fontes de aquisição dos saberes docentes remontam ao contexto, por exemplo, da escola primária e secundária do professor, em sua trajetória como discente. No que diz respeito aos modos de integração dos saberes relacionados à prática profissional destes, se dão, majoritariamente, por intermédio dos processos de socialização inerentes ao trabalho docente, sejam por experiências de socialização pré-profissionais, ou de socialização profissional.

Nesse sentido, entende-se que o saber profissional do professor “[...] *está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.*” (TARDIF, 2014, p. 64, grifos do autor).

Sobre esse processo de formação continuada, Pereira (2018) diz decorrer um “[...] duradouro e consistente espaço de socialização de conhecimentos profissionais e não é um ponto final por si só [...]”, haja vista necessitar da adesão não só dos bacharéis, mas de todos os professores envolvidos em qualquer nível ou organização de ensino e que assumam o protagonismo de sua formação contínua e processual, “[...] enquanto ato consciente de reconstrução de suas próprias funções profissionais” (p. 754). Silva (2016), outro autor a abordar a formação de professores da EPT, denuncia a ausência de uma política orgânica e sistemática para este segmento, pois a que está “[...] vem produzindo e reproduzindo trabalhadores com pleno domínio da técnica, porém desprovidos da capacidade de construir saberes que lhes possibilitem uma visão ampliada da realidade social, política, econômica em que estão inseridos” (p. 174).

Para mais, os professores bacharéis que concomitantemente são profissionais liberais se identificam profissionalmente com a formação que tiveram no Bacharelado. A identificação como professor/a, nos casos explorados, aparece de forma agregada, secundária. Raramente o reconhecimento profissional por eles confessado será de pronto a de professor universitário (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), pois mais vale o *status* social de proclamar-se juiz, cirurgião-dentista, médico, engenheiro, advogado etc., a dizer-se professor, ainda que seja na Educação Superior, mesmo sabendo-se que a docência no referido grau de ensino conta com muito mais prestígio do que a vivenciada por professores na Educação Básica.

Diante de um panorama pouco animador, é necessário elucidar a incidência de outras tantas investigações acerca dos professores bacharéis que exaltam a formação pedagógica. Oliveira (2012) diz ser a referida formação o diferencial em sala de aula, tendo o potencial de gerar um melhor aproveitamento da aprendizagem educacional e auxiliar na dirimção da atual crise do ensino jurídico brasileiro; Venturini (2009) afirma que a formação do professor não pode estar limitada aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, devendo abranger “[...] as dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência, que superem o mero desenvolvimento de habilidades técnicas, ou simplesmente, o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico de uma área do saber” (p. 52).

Carneiro, Cavalcante e Lopes (2018) esclarecem que os conhecimentos pedagógicos participam da elucidação do fenômeno educativo tendo em consideração a “[...] práxis docente crítica e reflexiva, preocupada com a escolarização e humanização dos estudantes” (p. 258) e sinalizam que a “[...] formação didático-pedagógica dos professores é um processo que articula contributos científicos, pedagógicos e técnico” (p. 271), em detrimento somente dos

conhecimentos teórico-práticos adquiridos em suas trajetórias acadêmicas, a fim de desenvolver experiências “[...] voltadas para uma práxis docente planejada, crítica, reflexiva e contextualizada” (p. 273).

Ao arrematar o exame desta seção, tornou-se perceptível que, até o momento em que foram empreendidas as análises dos textos para a confecção do Estado da Arte, não havia qualquer trabalho de pesquisa publicado que tenha abordado o Esquema 1: nem especificamente sobre o realizado pela Faculdade de Educação na Universidade de Brasília em convênio com a SE/FEDF, e muito menos de qualquer outro programa de formação pedagógica para professores bacharéis no Brasil, nos moldes em que este estudo intencionava.

Antes de concluir e passar ao próximo capítulo, vale acrescentar que, ao dar início à análise dos artigos para a construção do que se tornaria esta seção, tinha convicção de que, pelo fato de o marco temporal abarcar um período considerável de tempo, encontraria mais pesquisas que tivessem os programas especiais de formação pedagógica como escopo. Para minha surpresa, e conforme explicitado logo acima, tal fato não se concretizou.

Desconfiava, da mesma forma, que me depararia com muitos trabalhos sobre a EPT. No entanto, as pesquisas que tratam da prática e ação de professores/as bacharéis ficaram surpreendentes no sentido de que os/as autores/as, ainda que seus interlocutores negassem a necessidade dos conhecimentos pedagógicos à formação docente, tenham, enfaticamente, exaltado tal relevância, defendendo-a para todos/as os/as docentes, em todos os níveis de ensino.

E na sequência, trago autores que se debruçaram a teorizar sobre os eixos de referência desta pesquisa, bem como realizo, brevemente, o contexto histórico da formação de professores/as em nosso país.

### 3 EIXOS REFERENCIAIS E TEÓRICOS: APROXIMAÇÕES

Uma tese de doutorado deve ensinar primar pela relevância, pela originalidade e viabilidade da pesquisa, cuja intenção seja ultrapassar os limites da revisão bibliográfica ou do estado da arte. Contudo, o referencial teórico aqui proposto tem como base a ideia de recepcionar a teoria como similar à maneira de compreender o mundo a partir de conceitos e categorias por meio de um método e de uma metodologia de pesquisa coerentes com o problema a ser investigado. Desse modo, há a construção e a reconstrução da teoria no decurso do processo de pesquisa (ANDRÉ, 2010).

Desde a redemocratização do Brasil, categorias e temáticas na área da educação têm sido analisadas segundo novas concepções epistemológicas que se colocam a repensar a pesquisa, a produção do conhecimento e a educação. O currículo é uma delas. De acordo com Silva (2011), os estudos sobre o currículo estão ordenados em três abordagens teóricas: as *Teorias Tradicionais de Currículo*, as *Teorias Críticas* e as *Pós-Críticas*. Segundo o autor, diferentemente das Tradicionais, as Críticas questionam os arranjos sociais e educacionais vigentes, responsabilizando-os pelas injustiças e desigualdades sociais.

Para esta tese, compreende-se as relações e os distanciamentos das três concepções teóricas em destaque, sabendo-se que cada qual atende a uma demanda em específico. Entretanto, o objeto de estudo em questão abriga-se na concepção crítica de currículo, entendido como mecanismo de manifestação ou contestação de ideologias (APPLE, 2006).

Destaca-se ainda que tal opção prepondera apesar de saber que transitamos, enquanto sujeitos da educação, disfarçada ou indisfarçadamente, pelas Teorias Tradicionais, “[...] considerando que ainda vivemos a maioria das contradições do sistema econômico capitalista e sua interferência ideológica nas instituições educativas” (BORGES; SILVA, 2017, p. 63), em especial no que se refere ao Ensino Médio. Além do que foi explicitado até então, não há como ignorar que:

A teoria crítica não é uma simples perspectiva externa sobre os processos de transformação que levam a cabo os grupos sociais. Seu compromisso com a emancipação não se limita a mostrar as formas emancipadas da razão ou as diferenças entre invariantes sociais e relações hipostasiadas, senão que integra o processo de transformação, ajudando aos grupos a interpretar-se nas formas de dominação a que se encontram submetidos e a vislumbrar as possibilidades que se abrem para eles. Isto quer dizer que a teoria crítica, ademais de ser uma reflexão pessoal, é uma construção social e política sobre como a sociedade se organiza politicamente em função de interesses de classes” (GHEDIN, 2012, p. 160).

Para mais, a intenção de pesquisar a última etapa da Educação Básica se justifica por constituir, para os estudantes, como uma importante fase de formação não apenas nos aspectos intelectuais e cognitivos, mas inclusive da construção de identidades, pertencimento e de elaboração de projetos para a vida (WELLER, 2017). Deste modo, hoje, talvez mais do que em muito tempo, apresenta-se como a que mereça um olhar mais atento e preciso.

Na década 1980 em nosso País, os educadores sistematizaram a ruptura com o tecnicismo na educação que caracterizou as décadas anteriores (1960/1970), buscando uma formação profissional de caráter sócio-histórico orientada à consciência crítica de suas práticas. Uma década mais tarde, adentramos na era do neoliberalismo e das reformas educativas em que a educação adquiriu importância estratégica, figurando como sinônimo de aperfeiçoamento do processo de acumulação de riquezas e do adensamento dos ditames do capital. Tal configuração trouxe, em nova caracterização, a concepção neotecnicista de educação, vinculando as políticas de formação docente às demandas subjacentes à reforma educativa da Educação Básica que, coincidentemente, encontravam-se em documentos de grandes organismos de financiamento internacionais.

Entre as exigências sobressaiu a criação de instituições de caráter técnico-profissionalizante, imbuídas na formação de professores com realce no caráter técnico-instrumental e em competências direcionadas à solução de problemas da prática cotidiana, ou seja, no desenvolvimento de um “prático” (FREITAS, 1992). Formuladas para proporcionar aos estudantes saídos do Ensino Médio uma formação mais aligeirada e flexível, teve como uma de suas consequências mais explícitas a desvalorização do profissional do magistério.

Outrossim, muitas instituições de ensino, na maioria faculdades privadas, foram credenciadas a ministrar cursos de nível superior na área de formação de professores, subtraindo do âmbito universitário e privando da ciência a formação de professores, favorecendo a desprofissionalização docente. Suspeita-se que a proposição do notório saber favoreceria a transfiguração da formação docente para o campo da epistemologia da prática, que se configura “[...] retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática” (FREITAS, 2012, p. 161).

Neste aspecto, desde os anos finais e a primeira década deste século, há um debate entre duas propostas, especialmente entre alguns autores, sobre o papel e o espaço da Pedagogia. Este embate entre o campo da epistemologia da prática, que se configura como espaço privilegiado da formação e da educação para o campo exclusivo da prática, como cita Freitas (2012), trouxe novamente à baila esta discussão devido à publicação da Resolução CNE/CP no. 2/2019, que

trata das Diretrizes para os Cursos de Licenciatura e de Pedagogia, e aos seus aspectos desfavorecedores da teoria em favor da prática, baseados no desenvolvimento de competências.

A primeira proposta, empreendida por pesquisadores como Helena de Freitas, Luiz Carlos de Freitas e sob o estófo da Anfope, defende que a formação de todo educador deve ter como base a docência; a outra, por Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo e Maria Amélia Santoro Franco, enxerga a aula como unidade básica do trabalho didático. Em que pesem as críticas de Libâneo à proposta oposta — a quem situa como desprovida de clareza sobre o significado da Pedagogia, e como efeito, sua limitação à docência; e de Luiz Carlos de Freitas, que taxa a oponente de reducionista em virtude do entendimento de que o objeto da didática é mais amplo do que a aula —, o fato é que uma proposta responde com maior amplitude aos desafios sociais; a outra está mais preocupada com os processos educacionais dentro dessa mesma perspectiva: favorecer a classe trabalhadora, especialmente, os/as docentes formados/as em Pedagogia.

Embora em posições radicalmente contrárias e não dialéticas, ambas se encontram dentro de uma mesma perspectiva epistemológica, cujas teorias são afinadas, visto se orientarem por uma teoria crítica. Não se trata, pois, de uma cisão de natureza epistemológica, nem teórica, mas sobretudo política, e como bem pontua Borges (2012), a docência é a base, não é o todo, e assim sendo, esta polarização não nos favorece, pois cabe, no momento atual, a defesa da Pedagogia, a defesa dos cursos de Pedagogia e dos pedagogos.

Para além dessas discussões, quando a BNCC propõe uma disjunção entre formação técnica/profissional e propedêutica aos estudantes de Ensino Médio, na realidade está restringindo o acesso de parte desses alunos de escolas públicas ao conhecimento, cujo desfecho é obstar seu ingresso à Educação Superior. E conforme salientado, para as escolas que formarão técnicos para o trabalho, permitir-se-á o reconhecimento do trabalho de profissionais com notório saber, apontando para a (in)consequente desvalorização dos cursos de licenciatura e desconsideração à profissionalidade docente, regulamentada, entre suas exigências, ser exercida por professores/as com formação em licenciatura específica, incluída nesta a formação pedagógica.

Ademais, tal iniciativa ainda obstaculiza aos estudantes ao que Young (2007) denomina de “*conhecimento poderoso*” e que é proporcionado nas escolas, uma vez que cabe às instituições educativas

[...] capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. [...] O ‘conhecimento dos poderosos’ é definido por quem

detém o conhecimento. [...] É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso. (YOUNG, 2007, p. 1294-1296).

Acerca dessa temática, Saviani (2012b) defende a tese de que quanto maior a penetração dos estudantes menos favorecidos economicamente nos conhecimentos científicos, maior a possibilidade de emancipação humana, que por sua vez, deve incidir na superação da sociedade de classes. Emerge daí o papel medular da escola, em que figura, entre as suas atribuições, justamente propiciar o acesso desses discentes aos conhecimentos previamente sistematizados e produzidos (SAVIANI, 2012b).

Por sua vez, Bernstein (1996), ao teorizar sobre os sistemas de códigos, distinguindo-os entre *códigos elaborados* (frequentemente empregados pela classe média); e *códigos restritos* (linguagem popular), determina que, quanto mais os estudantes das classes baixas se apropriam da linguagem dominada pelas classes mais privilegiadas, maior a chance de ascensão social.

Por tudo aqui exposto, fica subentendido o interesse difundido no discurso dos defensores da BNCC de a flexibilização na realidade cingir a redução do Ensino Médio ao mercado de trabalho. Ou melhor: aos discentes das escolas públicas caberá a formação técnica e profissionalizante; aos de escolas particulares, a científica e universitária.

### 3.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Para analisar a formação de professores, torna-se fundamental entender antes o contexto em que tal temática vem se delineando ao longo do tempo no Brasil. E foi somente com a difusão da escola moderna que se fez possível compreender o desenvolvimento da história da profissão docente e as transformações pelas quais tem passado desde a origem, no que diz respeito à sua composição, às exigências de formação, às formas de organização profissional e às representações da categoria acerca do próprio trabalho. Os valores, saberes e as práticas no âmbito da escola são produzidos em meio a embates que procuram imprimir à escola configurações sujeitas permanentemente tanto a estratégias de manutenção quanto tentativas de transformá-la.

Tal dimensão é fundamental para compreender a história da profissão docente, pois os professores são “chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, utilizar os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação” (JULIA, 2001, p. 11). E foi à medida que o Estado foi assumindo gradativamente o controle da educação formal que os professores encontraram as condições necessárias a sua profissionalização, uma vez que esse processo se

desenvolveu em função das iniciativas empreendidas pelo Estado para seu recrutamento, formação e contratação (NÓVOA, 1998). Conforme Nóvoa (1986), existem quatro fases ou etapas que podem servir de referência à história do professorado primário em Portugal, e por analogia, dos docentes no Brasil:

- 1) O magistério tornou-se a principal ocupação daqueles que o exerciam;
- 2) A “licença para ensinar” instituiu um suporte legal;
- 3) Foram criadas instituições à formação dos futuros docentes com a finalidade de transmitir conhecimentos, técnicas, normas e princípios específicos;
- 4) Criação das associações profissionais.

Quando se fala em difusão e constituição do magistério no Brasil, o estabelecimento do modelo escolar de educação intensificou-se somente a partir do século XIX. Nesta época, para além de consolidadores da escola moderna (VICENTINI; LUGLI, 2009), os professores passaram a buscar modificações nas normas das instituições de ensino, já que as escolas eram instaladas em lugares temporários, improvisados, cedidos ou alugados — muitas vezes na própria casa do professor — que ainda se responsabilizava pelos asseio e manutenção do local.

E mesmo com todo o esmero, não eram incomuns denúncias da má qualidade do trabalho dos professores, uma vez que conheciam apenas superficialmente aquilo que deveriam ensinar em razão da inexistência de uma formação específica para a docência, que era substituída pelo atestado de moralidade e conhecimento do que deveriam ensinar, sendo avaliados pelos concursos de nomeação.

As provas de moralidade exigidas dos professores foram uma norma que vigorou durante mais de três séculos: de 1500 a 1820. No período, não havia formação para professores. O responsável por fornecer tais atestes era o padre da paróquia ou o juiz da localidade de origem do candidato. Além da *licença docente*, os mestres de primeiras letras haviam de comprovar ter domínio da leitura e da escrita, saber contar e comprovados conhecimentos religiosos (VICENTINI; LUGLI, 2009).

O modo como o professor “se formava” até então se baseava na aprendizagem da prática do ofício, que por sua vez era realizada por intermédio do sistema de professores adjuntos: futuros mestres aprendiam a lecionar ao acompanhar um profissional durante suas aulas. A inexistência de um currículo, entendido como corpo de saberes socialmente aceito, para capacitar o trabalho docente, também se configurava como um agente complicador, visto não haver uniformidade nos conteúdos que cada professor tinha de aprender para poder ensinar.

Neste modelo de formação artesanal do professor (VILLELA, 2003), o aprendizado prático do ofício docente se dava em sala de aula, na qual a figura do adjunto aprendia e na

sequência transferia seus conhecimentos da mesma maneira como aprendera. Para os precursores, tratava-se de um modelo não totalmente desprovido de teoria, pois segundo defendiam, a prática levava à teoria por meio dos manuais pedagógicos, que figurou como o modelo formativo mais usado no século XIX devido ao imediatismo com que poderia ser colocado em ação e ao baixo custo da formação.

No início da década 1820, em virtude da necessidade de treinar soldados para formar um exército ordeiro, afeito à disciplina e a fim de evitar uma conturbação social, foi instituído o treinamento militar, que tinha como objetivo servir de modelo à educação dos que tinham condições financeiras de pagar as aulas estatais de primeiras letras, sob o Método Lancaster<sup>12</sup>, que consistia em treinamento simultâneo e econômico, dado que centenas de alunos aprendiam em um mesmo ambiente, concomitantemente.

De acordo com Neves (2007), ao adotar o referido método, de cunho disciplinante, objetivava-se, igualmente, alfabetizar os homens<sup>13</sup> das camadas populares da população brasileira com vistas ao mercado de trabalho, que via nesta a oportunidade de ter ao seu dispor trabalhadores obedientes, disciplinados e de fácil manejo.

Uma das opções foi estabelecer como um dos projetos do recente Estado a criação de mecanismos de vigilância e de disciplinarização para as classes subalternas, tais como as forças policiais e o aparato educacional, articulando no interior deste a instrução pública, sob tutela do Método Lancasteriano — o primeiro método pedagógico, para a instrução pública instituído, oficialmente por D. Pedro I, por meio da Lei 15 de outubro de 1827 (NEVES, 2007, p. 2).

Nesse período, por ordem do Imperador do Brasil, Pedro I, foi criada uma escola de ensino mútuo destinada à educação dos soldados da guarnição. Após, este ordenou que “um ou dois soldados” dos corpos militares das províncias aprendessem o método na escola da Corte e disseminasse-o em seus locais de origem. Dessa feita, os *mestres-escola*, como ficaram conhecidos, tinham, a partir de então, de utilizar o Método Lancaster (TANURI, 2000). Entretanto, por se tratar de uma metodologia complexa, sua implementação não ocorreu

---

<sup>12</sup>No Método Lancaster (ou sistema monitorial), cada grupo de estudantes formava um círculo ou uma classe, em que cada discente tinha, de acordo com seu nível de saber, um lugar definido. À medida em que progredia, seu posicionamento no círculo ou na classe mudava. O sistema era rígido, sob a tutela de uma disciplina igualmente severa (MANACORDA, 2004). O objetivo de sua adoção no Brasil teria sido “diminuir as despesas da instrução, a abreviar o trabalho do mestre e a acelerar os progressos do aluno” (p.278). Mesmo não tendo alcançado sucesso na Inglaterra, seu país de origem, o Método fez enorme sucesso no Brasil (CASTANHA, 2012).

<sup>13</sup>Segundo Araújo Moraes (2017), ainda que a Constituição de 1824, em seu artigo 179, determinasse a gratuidade do ensino elementar para todos os cidadãos do Império, os escravos, os indígenas e as mulheres não estavam incluídos neste “contexto de cidadania”.

conforme o previsto. Devido aos percalços, duas propostas surgiram: o sistema dos professores adjuntos; e o das Escolas Normais (EN).

O sistema de professores adjuntos teve predominância no Brasil durante boa parte do Período Imperial (1822-1889) e consistia na nomeação dos melhores alunos das escolas públicas de Primeiras Letras<sup>14</sup>, contando com docentes a partir de 12/13 anos de idade, que recebiam um pequeno pagamento por acompanhar o professor em exercício (VILLELA, 2003).

No caso das Escolas Normais, seu surgimento se deu após a percepção acerca das dificuldades de implantação do Método Lancaster, o que as tornou encarregadas de garantir (ou tentar) a perfeita aplicação do método de ensino. Tanto o sistema de professores adjuntos, quanto as Escolas Normais funcionaram de modo simultâneo no Brasil durante décadas, o que constituiu um dos fatores que tornou lenta a consolidação da segunda como instituição de preparo inicial para o magistério (SCHNEIDER, 2007).

As EN funcionavam sob responsabilidade de governos provinciais e eram exclusivamente para aprendentes homens. As primeiras Escolas Normais a funcionar foram as de Niterói e de Minas Gerais, em 1835, e a da Bahia, no ano seguinte. As escolas do Ceará e de São Paulo foram inauguradas uma década após, em 1845 e 1846, respectivamente. Segundo Vicentini e Lugli (2009, p. 32),

Isso significou que essas escolas foram abertas por opção dos dirigentes de cada estado e estavam condicionadas à disponibilidade de verbas, sempre escassas, tendo em vista as dificuldades materiais que todas enfrentaram. Em parte, a precariedade da estrutura fez com que esse tipo de ensino tivesse, durante muito tempo, uma existência incerta, atraindo alunos (não eram admitidas mulheres) em número insuficiente para manter-se em atividade.

Desde que as EN se popularizaram, o que ocorreu em ritmo lento devido aos altos custos, instituiu-se a transmutação do Curso Primário Complementar em curso de formação de professores. Tanuri (2000, p. 65) esclarece ainda que, sem exceção, a trajetória das Escolas Normais foi marcada por criação e extinção em todas as províncias, tendo sua consolidação somente a partir de 1870, com “[...] as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino”. Devido a sua rápida ascensão, e igualmente breve desfecho, houve até quem se referisse a tais escolas, metafórica e

---

<sup>14</sup>As Escolas de Primeiras Letras “[...] foram criadas pela lei de 15 de outubro de 1827, condicionando métodos, um programa de ensino, práticas pedagógicas, estipulando salários dos professores e outros fatores que se desenvolveram no século XIX, em uma tentativa de expandir a formação e a instrução primária no Império Brasileiro” (SILVA; PAIVA, 2017, p. 232).

exageradamente, como “plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia” (MOACYR, 1940, p. 239).

Contudo, por volta de 1868/1870, houve considerável transformação em aspectos concernentes à ideologia, política e à cultura, associadas às novas ideias que se proliferavam à época, e que tiveram grande repercussão no campo educacional, trazendo-lhe uma relevância até então não vivenciada. Sob o lema “um país é o que a sua educação o faz ser” difundido por diferentes partidos e posicionamentos ideológicos, a educação, ou melhor, a propalação do ensino ou das “luzes”, passa a ser compreendida como crucial ao desenvolvimento econômico e social de nosso país (BARROS, 1959, p. 23).

Em concomitância com a valorização das Escolas Normais, uma série de modificações se fizeram sentir, tais como o enriquecimento de seu currículo, a ampliação dos requisitos para ingresso e a abertura às estudantes do sexo feminino (TANURI, 2000). Nos últimos anos do Brasil Império, houve, de modo progressivo, a predominância de mulheres estudantes nas Escolas Normais, tornando-se uma característica marcante da participação feminina no ensino brasileiro (TANURI, 2000). Sem demora, iniciou-se a defesa, por diversos políticos e pensadores (TANURI, 1979; SIQUEIRA, 1999), de que a mulher, pelo fato de já exercer a maternidade no seio familiar, em casa e com os filhos, seria ideal para a educação da infância.

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização [...]. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração (TANURI, 2000, p. 67).

Segundo depreende-se, cabia à professora casar-se “bem” a fim de ter no dinheiro do marido a base de seu sustento financeiro. De mais a mais, atribuiu-se à feminização precoce do magistério a responsabilidade pelos baixos salários da profissão e pela falta de prestígio social da carreira docente (TAMBARA, 1998).

A partir do início do século XIX, especificamente no caso do Estado de S.P., tudo começou a mudar com a construção dos grupos escolares, em 1893, tornando perceptíveis alterações de relevo, tais como a criação de cursos para formar o magistério primário e a produção de impressos especializados, que segundo Silva (2001), eram os manuais pedagógicos, cujo intento era preparar pedagogicamente os docentes e impor determinadas formas de conceber e praticar a docência.

É relevante ressaltar que, diferentemente do modelo de formação artesanal, o modelo de formação institucional (VILLELA, 2003) se baseava no aprendizado teórico do ofício docente no interior das escolas normais e na primazia do estudo das teorias e dos métodos pedagógicos, em que o modelo teórico (saberes pedagógicos) sobressaía frente à prática. Ainda que tenha sido o modelo de formação defendido pelo Estado na ocasião, foi pouco utilizado no período devido a sua formação mais demorada, com aplicabilidade menos imediata e com um custo bastante mais elevado, se comparado ao Método Lancaster, por exemplo.

Catani (2008) afirma que, no século XIX, o campo da educação começava a se organizar, ainda que em estado incipiente. Durante a passagem ao século XX, teve início o fortalecimento de sua dimensão institucional e das discussões sobre o ensino, tornando, gradativamente, o campo educacional autônomo. Em verdade, a homogeneidade não é característica imanente na história dos professores no Brasil. Quanto à profissionalização, há uma heterogeneidade da categoria e suas divisões internas decorrentes das inegáveis distinções entre o magistério primário e o secundário no que tange às formações diferenciadas e à prática (FERNANDEZ ENGUITA, 1991).

Além do mais, a história da profissão docente no Brasil está longe de configurar-se contínua, de progressiva e crescente profissionalização, visto haver momentos de perda de autonomia, e do mesmo modo, de perda de controle sobre algum elemento do campo, o que caracteriza a desprofissionalização, também denominada proletarização, como querem alguns autores. Historicamente, somente no principiar do século XX, por volta de 1930, é que se tornam palpáveis iniciativas em favor de um processo seletivo mais profissional dos professores (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Conforme exaltam estas autoras, a disseminação de princípios da Escola Nova<sup>15</sup>, nas décadas de 20 e 30 do século passado, foi responsável pela progressiva inserção de professores formados pelas Escolas Normais nos sistemas de ensino, bem como a organização das escolas primárias segundo o modelo dos Grupos Escolares<sup>16</sup>, abolindo, gradualmente, as atividades educacionais em casas sem estrutura e com precárias condições de funcionamento que serviam de sede às escolas públicas.

---

<sup>15</sup> Baseada nos ideais do escolanovismo norte-americano de John Dewey, a Escola Nova concebe a educação como o caminho único e efetivo à construção de uma sociedade democrática.

<sup>16</sup> Inicialmente implantados no Estado de S.P. em fins do séc. XIX, começo do seguinte, “[...] os grupos escolares consistiram em escolas modelares onde era ministrado o ensino primário completo com um programa de ensino enriquecido e enciclopédico utilizando os mais modernos métodos e processos pedagógicos existentes na época” (SOUZA, 1998, p. 16).

Nos anos 1950, os modos de representação coletiva sobre a docência sofreram uma mudança considerável. Tradicionalmente, tal representação era comumente relacionada a valores religiosos, à educação como vocação, dom, sacerdócio. Com a nova configuração, a incorporação de valores profissionais agora exigia a preparação técnica dos docentes, que por sua vez deveriam partilhar um conjunto de saberes especializados sobre o fenômeno educativo.

Uma década mais tarde, críticas e questionamentos acerca da eficiência das Escolas Normais começaram a se tornar frequentes. Diferentemente de outrora, quando eram vinculadas a cursos de profissionalização docente, as Escolas Normais passaram a ser identificadas como cursos de formação para moças e futuras donas do lar (VICENTINI; LUGLI, 2009).

De modo diverso do arquétipo de educação até então, que frequentemente propagava a associação imagética da professora meticulosamente bem arrumada e penteada, sempre com um sorriso largo no rosto e os livros apertados contra o torso, na nova “configuração”, descortinava-se a realidade na qual, professores em greve por melhores proventos, politizados, não mais aceitavam as práticas associativas do magistério, bem como se insurgiam contra as formas de contratação temporária e os salários miseráveis pagos pelo Estado (VILLELA, 2002).

Como consequência, nos anos 1970, os modelos associativos que pregavam a neutralidade política dos professores foram substituídos por um posicionamento mais à esquerda (VICENTINI; LUGLI, 2009), modificando-se as maneiras de decisão e de organização do movimento docente.

Um aspecto que chama a atenção sobre os efeitos do golpe militar: a implementação de uma Ditadura Civil-Militar que assolou o Brasil entre os anos 1964 e 1985, teve como uma de suas consequências a degradação das condições de trabalho, em que a contratação em caráter emergencial de docentes implicou a relativização dos requisitos de formação inicial, sem mencionar os baixos salários, o impedimento de manifestações de descontentamento pelos professores etc. No período, houve uma deteriorização no sistema de ensino público, relacionada ao excesso de professores trabalhando em caráter precário de maneira a compensar a falta de profissionais efetivados. Sem falar que, muitas vezes, sequer tinham formação pedagógica (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Saviani (2012), em abordagem sobre o tecnicismo na educação brasileira, afirma ser de base produtivista e “[...] se tornará dominante na década seguinte, assumida como orientação oficial do grupo de militares e tecnocratas que passou a constituir o núcleo do poder a partir do golpe de 1964” (p. 93).

A análise para esta pesquisa tem interesse, de maneira específica, pelo período aludido, e pelas décadas seguintes. Antes, porém, de seguir, cabe acrescentar que, de maneira muito

sinéctica, a história da formação de professores em nosso país tem como alguns marcos característicos as aulas régias que sucederam a educação e expulsão jesuítica; o predomínio das escolas de primeiras letras e de Escolas Normais no Brasil Imperial; e a criação das faculdades de educação e das universidades na República (TANURI, 2000).

Nas seções a seguir, serão analisados autores que desenvolvem análises e empreendem estudos afeitos e de interesse aos eixos temáticos desta pesquisa, a saber: Formação docente (3.1); Saberes dos professores bacharéis (3.2); e Ensino Médio como campo de atuação profissional (3.3).

### 3.2 FORMAÇÃO DOCENTE

Ao falarmos sobre a formação de professores, referimo-nos à formação inicial, à formação contínua e, igualmente, aos diversos aspectos afeitos a sua concretização. Eis o que segue.

Etimologicamente, “*formação*” tem origem no latim, que advém de *formatione*, e cujo sentido vincula-se ao *ato, efeito ou modo de formar. Constituição, caráter. Maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional* (FERREIRA, 1986).

Na Pedagogia, sua identificação com a educação se deve à origem da palavra formação, resultante do contexto sociocultural difundido pelo humanismo espiritual por intermédio da cultura, haja vista a amplitude de sentido adquirida na pedagogia moderna (LUZURIAGA, 1960).

Inúmeros autores se detiveram a desenvolver concepções acerca do termo *formação*. Um deles, Donato (2002), ao analisá-lo, diferencia entre “formação como ação de forma e formar, do latim *formare* que, como verbo transitivo, significa dar forma e, como verbo intransitivo, coloca-se em formação e, como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo como pessoa” (p. 138).

Outros, como Chauí (2001), relevam que a ideia de formação é vinculada a um determinado campo teórico e a um contexto histórico em que a proposta pedagógica é elaborada. A partir desta visão, formação tem a acepção de “[...] instruir para desenvolver; preparar para o aperfeiçoamento, tendo como resultado a educação, [...] através de aprendizagens, interações sociais e trocas de experiências, como forma de adquirir autonomia de sua própria formação” (VIRGÍNIO, 2009, p. 86).

Para esta análise, no que se vincula à formação de professores/as, referenciamos Borges (2012), para quem uma “[...] perspectiva integradora se apresenta como alternativa à formação

fragmentada promovida por processos formativos de caráter mais individualista e antidemocrático, resultado de uma sociedade que tem sido pautada por esses valores” (p. 35). Tal ideário encontra suporte em vários outros autores. Eis o que se segue nas próximas seções.

### **3.2.1 Processos formativos de professores/as: a formação inicial e a formação contínua**

A questão da formação inicial de professores/as para a Educação Básica em cursos de graduação se desnuda como um acúmulo de impasses e de problemas (GATTI, 2014), sendo entendida como a graduação realizada em cursos de Licenciatura, em universidades e institutos superiores de educação (IES), por alguns, e concebida como processo de desenvolvimento e estruturação do indivíduo (GARCIA, 1999), por outros.

Imbernón (2011) trata a formação inicial como sinônimo de período à aquisição do conhecimento básico ou do conhecimento profissional de iniciação à profissão na docência, sendo que é nesta fase que são fornecidas as bases à construção de conhecimento pedagógico especializado, além da socialização profissional, que deve propiciar ao/à futuro/a professor/a uma bagagem consistente nos mais diferentes âmbitos, quais sejam: científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, tornando-o/a assaz à assunção do trabalho educativo em toda a sua complexidade. “A estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas [...]” (p. 63). Nesse aspecto, o autor chama a atenção para a responsabilidade das instituições ou cursos de preparação à formação inicial na promoção do conhecimento profissional, bem como de todos os nuances da profissão docente, que deveria tratar-se de instituições “vivas”, comprometidas com o contexto e a cultura em que a profissão de professores/ras desenvolve-se.

Gatti (2003) segue em direção semelhante ao assumir a formação inicial como processual e ao explicar que, no seu devir, um conjunto de habilidades mínimas assegura o início da carreira do/a professor/a, que passa a compreender a transferência de papéis até então desempenhados: antes aluno, agora docente, ou ainda, Pimenta (2012), que explicita a passagem dos/as graduandos/as entre *ver o/a professor/a como aluno/a* para *ver-se como professor/a*.

Acerca do currículo, Pimenta e Lima (2012) alertam que “os currículos de formação têm se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (p. 33). Na contramão, Imbernón (2011) propõe que um currículo formativo à assimilação de um conhecimento profissional básico deve pautar-se pela promoção de experiências interdisciplinares a este/esta futuro/a docente integrar

os conhecimentos e procedimentos das diferentes disciplinas por meio de um viés psicopedagógico.

Segundo ensina, o caminho se delineia através da facilitação da discussão de temas, a reflexão e confrontação de noções, atitudes, realidades educativas, de maneira que analise situações pedagógicas que o/a direcionem à proposição, precisão, redefinição conceitual que possa contribuir para formação ou mudança de atitudes, “estimulando a capacidade de análise e de crítica e ativando a sensibilidade pelos temas da atualidade” (p. 65), constantemente interligando teoria e prática. Em suma, a formação inicial

[...] deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam. Não se trata, pois, de aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo (IMBERNÓN, 2011, p. 67-68).

Ademais, direcionar o desenvolvimento e a consolidação de um pensamento educativo, aqui inclusos os processos afetivos e cognitivos incidentes da prática docente, sabendo que tal pensamento deve “[...] ser produto de uma práxis, uma vez que no decorrer do processo não apenas se ensina, mas também se aprende” (IMBERNÓN, 2011, p. 66), e tendo a prática social como pontos de partida e de chegada, o que faculta uma ressignificação dos saberes na formação dos professores (PIMENTA, 2012) em virtude de que a formação inicial somente se efetiva mediante a prática e a reflexão nelas embutidas:

O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia. [...] Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. (PIMENTA, 2012, p. 28, grifos da autora).

A formação continuada, entendida como modalidade de formação, desde a promulgação da LDB 9.394/1996, vem se evidenciando nas discussões acerca das políticas educacionais no país, “[...] apontando para uma revisão de experiências, dos percursos formativos e profissionais no âmbito nacional” (AZEVEDO; RAMALHO, 2011, p. 35). A formação continuada ofertada até há não muitos anos, baseava-se em proposições relacionadas à atualização e ao aprofundamento de conhecimentos devido ao avanço nos conhecimentos, às

mudanças nas áreas tecnológicas e aos rearranjos nos processos produtivos e suas consequências. Ultimamente, houve um movimento de reconceitualização desta formação, mais objetivado ao desenvolvimento do potencial de autocrescimento do/a professor/a e ao reconhecimento de uma base de conhecimentos preexistente de recursos profissionais como apoio para o desenvolvimento de novos conceitos e opções (GATTI; BARRETO, 2009).

Neste sentido, as representações, atitudes, motivações dos/as docentes intercorrem como condições de vital relevância a levar-se em consideração na constituição de modificações e na elaboração de inovações na prática educativa, e assim sendo, o protagonismo do/a professor/a passa a ser valorizado “[...] e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203). Sob esta nova concepção, a formação é entendida como um contínuo ao largo da vida profissional, desenvolvimento profissional.

Durante o lapso em que permanecemos sujeitos ao governo militar (1964-1985) foi também o período em que o tecnicismo predominou, e em que se enfatizou a centralidade da formação de professores/as na capacitação, atualização e reciclagem “tanto dos conhecimentos específicos das disciplinas, como no aspecto metodológico. Dessa forma, passa a ser incorporada a terminologia educação continuada na literatura pedagógica”, e a partir dos anos 1980, por intermédio do movimento crítico, chegou-se à ideia de formação em *continuum* (formação inicial e continuada) em nosso país (LIMA, 2001, p. 48-49).

Hoje em dia, quanto ao uso, órgãos oficiais, como o CNE e o MEC, entre outros, permanecem utilizando-se da terminologia formação continuada. Silva e Rocha (2021) realizaram uma sistematização da temática a partir de reflexões, de diferentes autores, acerca de termos e conceitos relacionados às expressões formação contínua e formação continuada por meio de um diálogo com pesquisadores do campo educacional. Para os autores, ambas são utilizadas, porém sem que fique esclarecido o motivo epistemológico para o seu uso, já que há confusões conceituais que rondam o tema, provocando dúvidas e incertezas, mas ainda assim, repetidamente tratadas como sinônimas, inclusive no artigo produzido pelos autores, em que se referem à “[...] formação contínua/continuada como sendo a que vem logo após a formação inicial, como forma de aprimoramento realizada através de cursos e afins” (SILVA; ROCHA, 2021, p. 1144), ou seja, de forma limitada.

Lima (2001) define a formação contínua considerando o conceito de *continuum*, em que a vida e a formação estão em uma mesma sequência ininterrupta de um processo que se concretiza e sucede ao longo do desenvolvimento do trabalho docente e da carreira do/a

professor/a, em detrimento da semântica atribuída à formação continuada, que transmite uma situação engessada, estagnada do ponto de vista da linguagem como sinônimo dos processos formativos do/a educador/a que atua profissionalmente na docência. Para mais, “Formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada na práxis”, tomando-se “o trabalho como categoria fundante do ser social, a docência como práxis e o professor como agente intelectual de transformação”, e neste contexto, “a formação contínua da rede de relações que viabiliza a práxis, constituindo os caminhos para a possibilidade de desvendar as interfaces e os nexos que se tecem, a partir da formação humana, no seu tempo histórico” (LIMA, 2001, s.p.).

A autora enxerga ainda a aprendizagem discente articuladamente à formação docente, entendendo que a formação contínua precisa estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade” (LIMA, 2001, p. 32).

Nesse conjunto de circunstâncias, Pimenta (2012) enaltece a formação contínua na escola, tendo em vista as demandas da prática e as necessidades dos/as docentes para enfrentar os problemas e conflitos envolvidos com a atividade de ensinar. Deste modo, “[...] a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente” (p. 26), e doravante a valorização da pesquisa e da prática no processo formativo de professores/as, a autora propõe a conflagração de um projeto de formação inicial e contínua entre as instâncias formadoras, no caso, universidade e escolas, articuladamente.

Outrossim, Lima (2001) preconiza que os cursos de pós-graduação *lato sensu* possibilitam somar, a este duplo processo — inicial e contínuo —, mais um: “promover o retorno do/a docente à universidade, em busca de qualificação e de desenvolvimento profissional” (p. 3). Ao partir do trabalho do/a professor/a como eixo básico, defende a formação contínua vinculando-a ao desenvolvimento profissional, no horizonte da emancipação humana. Assim sendo, conceitua a formação contínua como “[...] *a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis*” (LIMA, 2001, p. 47, grifos da autora).

Gatti e Barreto (2009) chamam a atenção para a dimensão psicossocial da formação continuada e às limitações de ações e programas centralizados somente em aspectos cognitivos individuais, que não consideram os/as docentes como seres essencialmente sociais, “[...]”

imersos em relações grupais das quais derivam valores, atitudes que dão sentido às suas opções pessoais e profissionais e servem de referência a suas ações” (p. 231).

Para as autoras, os processos de formação continuada que intencionam transformar conceitos, atitudes e práticas não podem ignorar o que pensam e o que sabem os/as professores/as e as influências do ambiente sociocultural em que vivem e trabalham. Sendo que, para tal, não se fazem suficientes levantamentos informativos sobre os/as participantes do processo de formação continuada, ou mesmo, mapeamentos preliminares sobre necessidades e conhecimentos, visto que os/as docentes exigem mais:

Querem ser ouvidos no processo, querem poder expressar suas dúvidas e expectativas profissionais em um ambiente de trabalho em que seja possível estabelecer laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais com seus formadores, seus tutores e seus pares, laços que lhes abram as portas de novas ideias, concepções e caminhos alternativos a trilhar. Querem encontrar, em seus formadores e nos processos formativos dos quais participam, sinais de respeito e interesse pelo seu trabalho e compromisso em torno de um propósito comum que é a melhoria da formação e aprendizagem dos alunos. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 232).

Conforme alertam, quando se limita a participação dos/as professores/as na definição de políticas de formação docente e formulação de projetos nos quais a escola e o fazer pedagógico ocupam papel de centralidade, como resposta, normalmente, há o não engajamento do/a professor/a, por recusar a atuação como meros executores de propostas externas. Ademais, é preciso uma política nacional de formação docente, inicial e contínua, responsável por articular os diferentes segmentos sociais envolvidos no processo (GATTI; BARRETO, 2009, p. 232).

Já a formação tem seu sentido recepcionado como processo ininterrupto em que a pessoa visa ao próprio progresso, sabendo que, ao tratar-se de um/a docente, o autodesenvolvimento, ainda que tenha o ato de ensinar e de aprender como pano de fundo, não pode estar limitado a iniciar e a terminar na escola. O processo formativo tem na individualidade a sua execução, todavia em meio coletivo, sendo concebido como caminho autônomo e permanente. Garcia (1999) entende a formação como um processo de desenvolvimento e estruturação do indivíduo que se efetiva com o duplo efeito: maturação interna e possibilidade de aprendizagem e experiências do sujeito.

Em sua persecução, o/a docente não pode se furtar de mostrar-se aberto/a a novos conhecimentos e à aprendizagem, que acontece quando se engendra a transformação, “[...] a mudança de conhecimentos, de habilidades, de condutas e experiências, especialmente, quando

ela é fornecida por processos que facilitam a reconstrução crítica sobre a prática” (BARROS, 2016, p. 50).

Tratando-se especificamente da formação docente, como chamam alguns autores, ou formação de professores, como outros, que por sinal são expressões sinônimas, Garcia (1999) a concebe como:

[...] a 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 equipa, 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 (p. 26).

Segundo depreende-se desta aceção, a formação de professores/as não se caracteriza por sua exatidão, ou pré-determinação, mas sobretudo por ser processual, organizada e planejada, ao conceber como objeto de estudo a preparação e os métodos de formação de docentes, vez que “[...] as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (TARDIF, 2014, p. 287).

Para além de configurar como multifacetado, plural, por ter começo e nunca fim, inconcluso e autoformativo (VEIGA, 2012), o processo de formação de professores demanda investimentos acadêmicos no que tange aos conhecimentos científicos inerentes a seu campo, como também da Educação, da Pedagogia e da Didática. Neste, a exigência é por um ensino que seja capaz de criar laços entre a educação e o contexto de produção de conhecimentos históricos e sociais, “Uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar como forma de aprender” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 186). As autoras aludem como requisito às instituições educacionais o investimento na formação contínua dos profissionais, dando vazão à criação de práticas democráticas e participativas “de análise, de compreensão, de crítica, de proposição de novas práticas institucionais que visem tornar o ensino numa conquista para todos os alunos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 186).

De acordo com Nóvoa (2009), os princípios e as medidas necessárias à formação docente, de maneira a assegurar a aprendizagem dos professores, embasam-se na articulação entre a formação inicial e prática do professor; na indução, caracterizada pela socialização do

jovem professor com os colegas mais experientes na/da profissão; e na formação em serviço. Apesar de uma visão circunscrita, o autor entende o ensinar como campo específico da Didática e a partir de “dentro da profissão”, formação esta baseada na apreensão de uma cultura profissional em que os docentes com maior “bagagem” experiencial têm um papel na formação de seus pares mais jovens na carreira, enxergando, desta feita, que “[...] A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1997, p. 26).

Fica evidente que o autor não tinha intenção de limitar a formação do professor recém-iniciado na docência apenas ao auxílio dos colegas mais antigos na profissão, já que enumerou como sendo um dos fundamentos, mas principalmente porque saiu em defesa da formação profissional como um processo interativo e dinâmico que tem como sustentáculo um processo de reflexão e crítica acerca de sua prática (NÓVOA, 1997).

Conferencista no ano 2014 do IV Congresso de Professores Principiantes e Inserção Profissional à Docência, na UTFPR, Nóvoa (2014) foi enfático ao alertar sobre a crise na formação docente, em que há indicações de que está “[...] espartilhada entre os modelos acadêmicos, falsamente teóricos, indiferentes à realidade das escolas e da profissão docente, e entre os profissionalizantes, falsamente práticos, indiferentes à complexidade da formação docente”, propondo uma revolução no processo de formação docente.

Neste sentido, incontáveis percalços se descortinam. Na formação inicial, por exemplo, caracterizada como fragmentada e desarticulada, conteúdos ministrados na Educação Superior não são articulados aos que o/a futuro/a professor/a ensinará na Educação Básica. Além do mais, o excesso de disciplinas que obrigatoriamente precisa cursar na graduação tem como consequência mais visível a ausência de um perfil na formação. Sem mencionar a dicotomia existente entre teoria e prática, na qual a inserção dos conteúdos teóricos não se concretiza no fazer didático-pedagógico inerente ao processo de ensino e de aprendizagem, e o desconhecimento sobre o currículo, que não é discutido, muito menos analisado. Acerca deste vácuo, Sacristán (2000) é da opinião de que:

[...] o escasso poder do professorado na regulação do sistema educativo, sua própria falta de formação para fazê-lo, fizeram com que as decisões básicas sobre o currículo sejam da competência da burocracia administrativa. O próprio professorado admite como normal, porque está socializado profissionalmente neste esquema [...] (p. 33-34).

Ainda sobre este assunto, seu desconhecimento propicia a que a práxis (VÁZQUEZ, 1977), epistemologia resultante da síntese teoria e prática, tenha uma de suas nuances mais perceptíveis na materialização do currículo que, ao retomar a prática, configura-se como expressão do (des)equilíbrio de forças, do jogo de interesses, por vezes oculto. Quando Vázquez (1977) sentencia que toda práxis é atividade, embora nem toda atividade configure como práxis, quer dizer que:

[...] a práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (p. 208).

Depreende-se do aludido trecho a indissociabilidade entre teoria e prática, corroborada por diferentes autores, como Ghedin (2014) e Pimenta (2012), entre outros. Todavia, conforme Nóvoa (1997) e Freire (2001), o momento fundamental na formação dos/as docentes se dá quando refletem criticamente sobre as práticas. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto com que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 2001, p. 43).

Freire (2001), ao discordar da formação permanente como simples aprimoramento do modelo já existente e analisar alternativas para a crise da educação, em cuja solução, emergia a aquisição de pacotes prontos de conteúdos para, supostamente, melhorar a qualidade da educação, afirma:

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o ‘pacote’ a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias (FREIRE, 2001, p. 71).

Em sua proposição de uma prática libertadora figuram com frequência em reflexões e escritos do autor a concepção dos/as professores/as como seres que, ao mesmo tempo em que ensinam, aprendem, além de deixar à vista o modo como enxerga a dimensão e a potencialidade da formação docente.

Nóvoa (1992) depreende que a formação do professor não se constrói por meio de um amontoado de cursos, de técnicas e de conhecimentos, mas sim através de um exercício de

reflexibilidade crítica sobre a prática de “[...] (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (p. 25). A censura, ao que parece, é endereçada à formação continuada oferecida em cursos de instituições, em sua maioria privados, e realizada por docentes aos finais de semana, em que, mediante pagamento, e muitas vezes sem obrigatoriedade quanto à presença, o diploma é expedido e anexado à ficha individual e ao currículo do/a cursante, desvirtuando a finalidade e os objetivos esperados da formação.

Não obstante o entusiasmo de diferentes pesquisadores acerca do tema, como Nóvoa, Stenhouse, Perrenoud e outros, é preciso pontuar alguns aspectos importantes sobre a temática. A perspectiva que acarretou o desenvolvimento do conceito de professor reflexivo é contribuição de Schön (2000), a partir de ideias retomadas do trabalho de John Dewey, criador do escolanovismo norteamericano. Avocada pedagogia do professor reflexivo, por alguns autores, e proposta do professor reflexivo, por outros, articula-se à das competências, que por sua vez é uma modalidade da primeira, e de quem tratarei nesta pesquisa ainda um pouco mais à frente. De acordo com Schön (2000), os/as docentes devem ser formados em um processo de reflexão sobre a prática, sobre os problemas da prática, e não por intermédio da aquisição e aprendizagem de teorias de disciplinas científicas.

Ghedin (2014, p. 151) critica tal proposição pelo motivo que “[...] o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto”, visto que “[...] o problema foi ele ter reduzido a reflexão, como proposta alternativa para a formação, ao espaço da própria técnica”, referindo-se a Schön (2000). O autor enaltece ainda para o fato de que refletir criticamente corresponde a contextualizar a ação, localizando-a frente aos problemas. “O processo reflexivo não surge por acaso”, afirma Ghedin (2010, p. 147), já que “[...] ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo”.

Para Zeichner (1992), na proposição jaz subentendida uma maneira de identificar e vincular o aludido conceito a práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente. Neste mercado que oferece treinamento a que o/a docente torne-se reflexivo/a, limita-se a concepção como meio à superação dos problemas da rotina da prática professoral, tendo em conta suas muitas dimensões. “Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas [...]” (PIMENTA, 2012, p. 27-28).

Em movimento analítico-crítico acerca da problemática que envolve a proposta de professor reflexivo, Ghedin (2012) nos apresenta movimentos de contestação a um tecnicismo orientado por um positivismo pragmático que privilegia a prática no processo formativo

docente, na qual afirma ser “preciso transpor o modelo prático-reflexivo para uma prática mais dialética que compreenda as razões de sua ação social” (p. 148), sabendo-se que “[...] a epistemologia da prática limita o horizonte da autonomia, que só se torna possível com a emancipação da crítica [...]” (p. 149), e deste modo, parte-se da epistemologia da prática docente “à prática da epistemologia crítica, entendendo-a como modelo explicativo e compreensivo do trabalho do professor como profissional que dá sentido e significado ao seu fazer num dado contexto histórico” (p. 149).

Ao resumir todo o saber docente a sua dimensão prática, excluindo-se a dimensão teórica, relega a segundo plano a percepção de que teoria e prática são dois lados de um mesmo objeto, que “[...] só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética” (GHEDIN, 2014, p. 149), ainda mais em razão da formação de professores, na qual:

[...] há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática (GHEDIN, 2014, p. 153).

E a epistemologia da práxis, dialeticamente, compreende a ação intimamente vinculada ao pensamento, em que teoria e ação, ou teoria e prática, fazem parte de um mesmo processo.

Giroux (1990) foi mais um autor a apontar a limitação da proposta de Schön (2000). Nesse movimento, desenvolveu o ideário do professor como intelectual crítico, para quem a reflexão se concretiza coletivamente com vistas à incorporação da análise dos contextos mais amplos da escola, direcionando a reflexão vinculadamente ao compromisso de emancipação transformadora das desigualdades sociais. Esta perspectiva é criticada por demonstrar o conteúdo incumbido aos/às professores/as, sem, no entanto, diretamente esclarecer de que modo podem se transformar “[...] de técnicos reprodutores e mesmo reflexivos individualmente, para intelectuais críticos e transformadores” (PIMENTA, 2012, p. 32).

Contreras (1997) aponta as dificuldades de tamanha empreitada, alertando para o risco de limitar-se ao discurso, pois não se embasa em analisar concretamente as condições das instituições escolares, e deste modo, deixando de fora as circunstâncias à sua execução, já que não há homogeneidade na escola, tampouco passividade por parte do corpo docente.

Um outro enfoque a ser evidenciado relaciona-se à aprendizagem no trabalho do/a professor/a no magistério. Tardif (2014), ao tratar sobre a temática, reafirma a relevância do exercício no ofício: “[...] trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar

progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (p. 57), pois segundo o autor, “[...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar [...]” (p. 61).

A teoria socioepistemológica de Tardif (2014) desenvolve o ponto de vista de que se fazem necessárias modificações em determinadas concepções em relação à formação de professores/as. A partir desse enfoque, três mudanças são sugeridas. A primeira delas se refere à premissa de que os/as professores/as de profissão são sujeitos do conhecimento, e assim sendo, têm competência para atuar em sua formação, além de determinar seus conteúdos e formas, inclusive no que tange ao currículo de formação; a segunda defende que o trabalho docente demanda conhecimentos inerentes a sua profissão, dela originários. Assim sendo, a formação docente deveria embasar-se, em larga medida, nesses conhecimentos.

Sobre isso, Tardif (2014) enfatiza que a formação ainda é dominada por conteúdos disciplinares, quando deveria ser por conteúdos profissionais; e afirma que a formação ao ensino, majoritariamente, é organizada em torno de disciplinas que constituem unidades autônomas, centradas em si. Segundo ele, a saída não se basearia no esvaziamento da lógica disciplinar dos programas de formação ao ensino, mas em reconhecer os/as estudantes como sujeitos do conhecimento.

Conforme se faz cristalino, aos professores são atribuídas muitas incumbências alheias à prática e à criticidade, porquanto o exercício no magistério está condicionado à exigência de uma sólida formação docente não apenas no que se refere aos conteúdos científicos próprios da disciplina lecionada, mas sobretudo aos aspectos concernentes a sua didática e ao andamento das diferentes variáveis e idiosincrasias que permeiam e qualificam o ensino (ZABALZA, 2004). Quanto à materialidade dos sentidos da docência, Pimenta e Anastasiou (2014) declaram:

Nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (p. 71).

Após analisar diferentes autores que se debruçam sobre a temática da formação de professores, há a concordância de que os “[...] problemas da formação de professores, uma das pedras de toque para a melhoria da profissionalidade e da profissionalização, permanecem

praticamente inalterados, pelo menos nas duas últimas décadas [...]” (GUIMARÃES, 2004, p. 30).

E não só. A qualidade da formação docente no Brasil empreende uma perspectiva de transformação da escola. Porém, pode-se dizer que um dos entraves têm relação com as propostas de formação docente, de formação contínua, que, na prática, muitas vezes não dialogam com a realidade. A exemplo de Tardif (2012), que sugere mudanças nos programas de formação docente, Saviani (2009) traz uma outra interpretação, ou ainda, um enfoque diverso sobre o tema, ao posicionar-se como uma das vozes que defende que não há de se falar em formação consistente e em assegurar condições adequadas de trabalho ao/à professor/a sem que os recursos financeiros correspondentes para tais investimentos sejam empregados.

E mesmo diante de problemas, desafios e percalços concatenados em desfavor do desenvolvimento de uma formação e atuação docente de qualidade em nosso país, há professores/as em escolas públicas que transformam suas práticas, “[...] que tomaram para si a tarefa de estar em constante aprendizagem, lendo, estudando, modernizando conteúdos, aprendendo ou reaprendendo para melhor ensinar [...]” (ROMEIRO, 2020, p. 139).

Para esses/as docentes, a formação docente é concebida como um *continuum* que engloba todo o processo formativo; a escola é o lócus de formação, pois é neste contexto que protagonizam as ações docentes e têm condições de observar o que acontece, avaliar, julgar as ações, e por fim, compreender quais conhecimentos se fazem necessários para cada situação (NÓVOA, 2002), mas não sem utilizar-se do processo reflexivo e crítico como meio à transposição da condição de mero/a reproduzidor/a e a possibilitar problematizar e questionar a realidade (SEVERINO, 1991), mediante o entendimento de que “[...] a análise crítica da realidade existente é imprescindível para a sua transformação” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2012, p. 58).

Pimenta (2012) nos contempla ao enfatizar que, em meio à formação docente, há elementos para produzir a profissão do/a professor/a intrínsecos ao cotidiano da escola, em que um acontecimento, uma classe de estudantes, ou problemas nunca serão iguais a quaisquer outros que por acaso venham a ocorrer devido à unicidade, complexidade, incerteza e ao conflito de valores envolvidos. Em consequência destes óbices que não são unicamente instrumentais, afirma:

[...] trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas

experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam. Por isso, é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial. (PIMENTA, 2012, p. 33, grifos da autora).

De acordo com a perspectiva dessa autora, posiciona-se os/as professores/as como sujeitos transformadores da escola e da sociedade, em que a indissociabilidade entre formação, condições e jornada laborais, salário, currículo e gestão se faz necessária. Para tal, é premente que, em sua educação, os/as docentes sejam concebidos/as como intelectuais críticos e como tal, sejam valorizados/as em uma política de desenvolvimento pessoal e profissional.

Para além das discussões até aqui empreendidas e em face das mudanças por que temos passado atualmente em nossa sociedade, em que somos afetados por processos de racionalização do espaço laboral, Carrera, Matos-de-Souza e González-Monteagudo (2016) nos provocam a, mediante uma perspectiva reflexiva, libertadora e crítica baseada na pedagogia popular de Paulo Freire e na aprendizagem transformativa de Jack Mezirow, pensar propostas de formação que sejam diferentes daquelas derivadas de organismos internacionais que, por sua vez, “[...] enfatizam uma lógica educativa de adaptação às necessidades da economia neoliberal, com o objetivo de assegurar a disponibilidade de recursos humanos necessários para o funcionamento da economia” (p. 95).

Para tal, os autores sugerem a concepção de uma formação em estreita vinculação entre o mundo do trabalho e a vida pessoal do sujeito por meio da aprendizagem permanente, ou *Lifelong Learning*, em que se produz o aumento da necessidade de formação continuada, bem como do tempo de vida disponível para dedicar-se à formação. Trata-se de “aprender através da experiência e da reflexividade sobre a cotidianidade” (CARRERA; MATOS-DE-SOUZA; GONZALÉZ-MONTEAGUDO, 2016, p. 105).

### 3.3 SABERES DOS PROFESSORES BACHARÉIS

Ao dar início a esta seção, importa revelar que, dentre os saberes dos professores bacharéis, não são referenciados os saberes didático-pedagógicos. No entanto, de maneira a tornar compreensível o entendimento dos saberes necessários à docência na Educação Básica, começemos abordando os saberes docentes e, após os saberes dos professores não licenciados.

### 3.3.1 Saberes docentes

Antes de introduzir, faz-se necessária a distinção entre alguns termos e expressões atinentes à discussão empreendida aqui. Respeitante ao assunto, embora o Dicionário de Filosofia Lalande (1993) coloque-os, inicial e semanticamente, como vocábulos de sentidos idênticos, o contexto da formação docente estabelece a diferenciação entre conhecimento e saber.

O conhecimento se refere à familiaridade com um objeto já conhecido; o saber é mais intelectual, admite conceitos e juízos do objeto conhecido, além de ser utilizado com um sentido mais amplo do que o conhecimento. Mota *et al.* (2008) afirmam que é como se o conhecimento coubesse dentro do saber. Além do mais, saber comporta uma amplitude de sentidos, que abarcam “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2000. p. 10-11).

Quando se fala em competências, é preciso esclarecer que a pedagogia das competências foi desenvolvida por Perrenoud (1998b), que concebe o termo como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que caracterizam as aptidões de uma pessoa para cumprir determinadas tarefas. Ainda que o autor não tivesse a pretensão de desenvolver a aludida concepção objetivada ao campo da educação, em pouco tempo, virou modismo entre diferentes pesquisadores. No Brasil, há entusiastas de tal pedagogia incorporando-a sem analisá-la criticamente, ao que parece. Masetto e Gaeta (2013), por exemplo, avaliam que competência tem sempre a ver com um conjunto de saberes, conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que propiciam a tomada de decisões de forma correta e criativa; e Vasconcelos (2000) situa que desenvolver competências é expandir a capacidade do sujeito de mobilizar recursos cognitivos frente a uma situação complexa.

Pimenta (2012), na direção oposta, adverte que tal conceito tem substituído o de saberes e conhecimentos, no caso específico da educação, e o de qualificação, no do trabalho. Para ela, de modo algum se trata de fortuita questão conceitual ao explicar que “Essa substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que os expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento” (PIMENTA, 2012, p. 49) e esta transferência semântica desloca do/a trabalhador/a para o local de trabalho a sua identidade, ficando “vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo ‘posto de trabalho’”, em que se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado/a (p. 49).

Ainda em Pimenta (2012), a autora afirma que o termo competências, por sua característica polissêmica, significa igualmente teoria e prática para realizar, fazer algo; conhecimento em situação. Contudo, conforme exalta, ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, acerca daquilo que se faz, inclusas aqui a visão de totalidade, a ampla consciência de raízes, desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação, das origens, dos motivos e dos para quê. Assim sendo, “[...] competência pode significar ação imediata, refinamento individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento” (p. 50).

Tal feito só se materializa ao acessar conhecimentos e saberes prévios, anteriores, tomando coletivamente as práticas, não somente do/a docente, mas da escola, como objeto de análise, problematizando-as e confrontando com resultados sociais delas esperados. Deste modo, conclui que “Os saberes são mais amplos, permitindo que se critiquem, avaliem e superem as competências” (PIMENTA, 2012, p. 50).

Nesse sentido, alerta que tornar-se competente empareda o/a trabalhador/a, colocando sobre seus ombros a responsabilidade de estar constantemente em busca de novas competências, e conforme analisa, os programas de educação estão se transmutando, atualmente, no nosso país, em *mercado da formação contínua* (PIMENTA, 2012, p. 50, grifo da autora).

Outras duas expressões carecem de que sejam explicitadas as suas concepções: saberes docentes e saberes profissionais. A expressão saberes docentes referencia os conhecimentos dos/as professores/as. Tardif (2014) os relaciona ao trabalho que exercem no ambiente escolar, como também ao contexto no qual a profissão docente está imersa, determinante, assim, dos saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão. Há uma especificidade no trabalho do/a professor/a, assim como em seus saberes, que são constituídos em meio a sua prática profissional do dia a dia.

Percebendo o professor como profissional, entende-se que seu processo de formação exige saberes específicos, dada a singularidade de ensinar. Entende-se ainda que esses saberes necessitam articular-se às várias dimensões da prática educativa, pois o professor desenvolve sua prática pedagógica fundamentando-a em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem, numa relação dinâmica com os alunos, com a situação de aprendizagem e com o contexto mais amplo (BRITO, 2006, p. 43).

Em relação ao saber profissional, Tardif (2014) afirma que “[...] está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da

*sociedade da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”* (p. 64, grifos do autor), tendo-se em conta que quando falamos do trabalho docente, fundamentalmente está-se a referir-se ao ensino, ou seja, da perspectiva didática.

Devido à mutabilidade de situações com as quais lida em seu cotidiano, o/a professor/a está em constante construção e reconstrução de seus saberes, recorrendo a diferentes teorias, a depender das circunstâncias vivenciadas em sala de aula. Daí, a pluralidade de saberes do/a docente. Tal constatação encontra suporte em Nunes (2001), para quem os saberes dos professores vão sendo mobilizados ao longo do percurso profissional. O/A professor/a, em sua trajetória profissional, “[...] constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (p. 27).

A literatura internacional e as pesquisas empreendidas no Brasil têm convertido a visão sobre o/a professor/a, que até então limitava-se a aspectos do ofício docente. A partir destas investigações, o/a docente passa a ser compreendido/a como um/a profissional que constrói e reconstrói seus saberes a partir de sua prática, e também das teorias que elabora, das experiências e interações, o que lhe atribui relevância, por sua vez, conferindo-lhe voz e interesse por sua história de vida. Vem daí a inclusão, desde 1980, na Europa e nos Estados Unidos, e uma década após, no Brasil, da história de vida dos professores como metodologia nas pesquisas sobre o ensino.

O trabalho docente tem como exigência conhecimentos específicos próprios à profissão. Denominados conhecimentos profissionais — progressivos e evolutivos — demandando do profissional uma formação permanente. Para mais, exigem sempre uma “[...] parcela de improvisação e de adaptação às situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los” (TARDIF, 2000, p. 7).

Entendida como epistemologia da prática profissional, trata do “[...] estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 10).

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenha tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores” (TARDIF, 2000, p. 11).

O autor admite que os saberes do dia a dia e advindos do senso comum, dos jogos de linguagem e dos sistemas de ação, através da qual a realidade social e individual são instituídas, se constituem, do mesmo modo, como integrantes desses objetos epistemológicos, e assim sendo, devem ser denominados e reconhecidos como saberes.

Para a consecução do ensino de qualidade, é necessária uma diversidade de saberes ao exercício da docência, que não advêm unicamente dos saberes pedagógicos, dos saberes disciplinares etc., da formação inicial do professor, ou da formação contínua, mas igualmente da experiência prática do professor, da história de vida e das concepções profissionais do/a educador/a.

O saber docente, segundo Tardif (2005), se realiza em meio à construção social. Por isso, não há que se falar do saber sem antes vinculá-lo a condicionantes e ao contexto do trabalho: “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (p. 11). Ele vai além ao explicitar o saber não como coisa, mas como algo particular, ligando o conjunto de saberes dos professores ao saber deles, que por sua vez está “[...] relacionado com pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (p. 11).

Ao expor a visão da docência como meio social mobilizador da construção dos saberes dos professores, ou ainda, da docência como meio de sua interação, Tardif, Lessard e Gauthier (2001) afirmam que as profissões, pelo fato de não serem realidades naturais, mas sócio-históricas por um lado e, por outro, sintéticas — jamais produzidas por qualquer determinismo —, “[...] mas sim pela ação dos atores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos atores algumas possibilidades, algumas margens de manobra” (p. 11).

Além do mais, o saber é, por sua vez, social, visto que os objetos do saber são sociais na figura das práticas sociais. O objetivo do trabalho do professor é transformar, educar e instruir os estudantes. Esta dimensão se dilui na medida em que se abre à compreensão de que no ensinar, há a interação de sujeitos. Assim sendo, “[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si, ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (TARDIF, 2000, p. 13).

Quanto às características, os saberes dos/as professores/as, de acordo com Tardif (2014), ainda que individuais, são erigidos na/pela prática docente, e são igualmente sociais por uma série de razões, a saber: são compartilhados por/entre seus pares, por um grupo de professores, cuja formação é comum a uma estrutura coletiva de trabalho. Assim sendo, suas práticas e representações refletem as do conteúdo social no qual inserem-se; não é o professor quem

define o que ensinar; esse saber é produzido/emanado por diferentes âmbitos, como a universidade, o Ministério da Educação, as associações profissionais, entre outros, que por sua vez, contam com um reconhecimento social; o saber dos professores é social, já que tem como objeto as práticas sociais que operam por intermédio das complexas relações estabelecidas entre mestres e estudantes no fito de educar, instruir e transformar seres humanos; e por último, os programas, os currículos, as disciplinas, as práticas pedagógicas espelham as mudanças sociais justapostas na história e na cultura de cada sociedade.

Sendo os saberes docentes um conjunto oriundo de variadas fontes (livros, apostilas, dos conteúdos a serem ministrados, da experiência etc.), Tardif (2014) os categoriza entre: saberes profissionais, experienciais, disciplinares e curriculares; e ainda entre os adquiridos nos cursos de formação (os saberes profissionais) e os adquiridos na prática docente (os saberes experienciais).

Os saberes profissionais são advindos da formação inicial e continuada dos professores, e têm fundamentação na erudição e na ciência, sendo transmitidos durante a formação para a docência. Os saberes pedagógicos, por sua vinculação aos métodos e às técnicas, figuram entre os saberes profissionais.

Como atores competentes e sujeitos ativos, os docentes têm, na prática, o espaço de aplicação de saberes oriundos de teorias, tornando, deste modo, a experiência uma parte importante à formação docente, porém, não a única. Os saberes docentes “[...] brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2014, p. 39), sendo incorporados à vivência individual e coletiva, e conformados em *habitus* e em habilidades, de saber-fazer e saber-ser.

Para Tardif (2014), os saberes experienciais são o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da profissão docente, saberes que não têm sua gênese nem nas instituições, nem no currículo. E “[...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias [...]. Constituem a cultura docente em ação” (p. 49).

Apesar de os saberes experienciais deterem um lugar de relevância entre os saberes docentes, Gauthier *et al.* (2006, p. 24) afirmam que “esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar situações novas”. Segundo os autores, esse *corpus* de conhecimentos que auxiliarão o professor a interpretar a realidade e a enfrentá-la.

Os saberes disciplinares são relativos aos mais variados campos epistemológicos e provenientes das disciplinas das instituições formadoras, a saber: linguagens, ciências da

natureza, ciências exatas etc., e “[...] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2014, p. 38).

Já os saberes curriculares são constituídos no decorrer da carreira profissional e “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados” (TARDIF, 2014, p. 38).

Acerca dos saberes disciplinares e curriculares, ainda que não emplaquem os saberes definidos pelos professores, tampouco por eles produzidos, são apropriados e renovam-se no devir da prática e vivência no ensino. “São produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais, que passam a fazer parte da prática docente, por meio dos conteúdos programáticos das disciplinas, atividades e oficinas” (GONÇALVES, 2007, p. 73).

Antes de passar à próxima seção, interessa a afirmação de que o saber docente é “[...] plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2007, p. 36), já que aos professores bacharéis resta uma lacuna não preenchida, que se refere aos saberes didático-pedagógicos, principalmente quando sabe-se que a prática dos/as docentes não licenciados/as baseia-se, em larga medida, nos saberes experienciais.

Tais saberes não podem configurar-se como a totalidade do saber do/a professor/a porque têm de ser retroalimentados, norteados por um conhecimento introdutório formal que sirva de estofo à pesquisa e “leitura”, no sentido de interpretação dos fatos que abrangem e revestem o cotidiano da sala de aula, e, por meio desse entendimento, enfrentar e encontrar uma solução para o acontecido. Pautar-se univocamente em favor da experiência tem o potencial de afetar negativamente a emergência do reconhecimento profissional dos/as docentes, vez que passa pela apropriação de um saber específico, formalizado e adquirido na formação superior (GAUTHIER, 2008).

Quanto à experiência docente, embora seja terreno à fomentação e produção de conhecimentos, ao/à educador/a, conforme Ghedin (2012), cabe uma postura crítica acerca das próprias experiências, tendo-se no horizonte que o conhecimento que “transmite” aos educandos não se restringe ao produzido por especialistas, mas sobretudo os produzidos por ele/ela próprio/a.

### 3.3.1.1 Saberes pedagógicos

Ao tratar sobre os saberes pedagógicos, ou a falta deles, intenciono declarar a sua relevância, ou melhor dizendo, a imprescindibilidade dos saberes pedagógicos ao processo de ensino e de aprendizagem. Quando se fala em saberes ou conhecimentos pedagógicos, está a falar-se sobre os conhecimentos essenciais aos/às professores/as, advindos da Pedagogia e das Ciências da Educação, a quem cabe a produção de novos modos de compreender o real e suas complexidades. Não há como pensar na possibilidade de ensinar, educar, formar, restritos ao saber (das áreas epistemológicas) e o saber técnico (técnico/tecnológico).

Sabendo-se que uma dentre as muitas atividades envoltas na docência é ensinar, sabe-se, igualmente, tratar-se de uma atividade tanto prática quanto teórica; e tanto teórica, quanto é dependente da ação, principalmente quando se está a analisar a formação docente. Ensinar como atividade baseada na práxis, eminentemente embasada na teoria fundamentada, implica a assunção da epistemologia da práxis à atuação e formação docente.

A epistemologia da práxis procura constituir a relação entre a práxis, compreendida como ação humana transformadora, eivada de prática e nutrida de teoria, e que por esta razão, possibilita a que suplante a constatação e compreensão da realidade e funde um novo pensamento que, quando posto na prática, seja capaz de transmutar tal realidade. Por consequência, o trabalho docente é igualmente práxis.

Em relação aos conhecimentos das Ciências da Educação e da Pedagogia, são conformados como esteios à formação do/a docente. A menção ao “pedagógico” faz a devida ligação às finalidades próprias da ação educativa, acarretando objetivos sociopolíticos por intermédio dos quais são estabelecidas formas de organização e de metodologia desta ação (LIBÂNEO, 1998). Pimenta (2012) defende a tese de que a experiência e os conhecimentos específicos não são suficientes para saber ensinar: os saberes pedagógicos e didáticos se fazem necessários.

Concebe-se o saber pedagógico como o saber construído pelo/a professor/a em sua rotina de trabalho, base de sua prática, que propicia a interação, no contexto da escola, entre os sujeitos envolvidos. Para além, é na ação da realidade prática que se produzem os saberes pedagógicos.

O saber pedagógico — elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que o professor possui e na relação estabelecida entre esses e sua vivência — identifica-se com a relação teoria-prática da ação docente; identifica-se com a

sua práxis. É práxis, porque a intervenção do professor é feita tendo em vista objetivos que traduzem um resultado ideal ((PIMENTA, 2012, p. 53).

Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que a dimensão pedagógica da atuação dos professores passa pelo fato de que o desenvolvimento profissional dos professores “[...] deve ser objetivo de propostas educacionais que valorizem a sua formação, não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconheça sua capacidade de decidir” (p. 13).

Ponderar sobre saberes pedagógicos é também analisar sua importância para os professores e para o exercício da reflexão de suas práticas, de modo a compreender que são parte integradora de um processo formativo atinente ao “saber” e ao “saber-fazer”, evoluindo, destarte, a novos posicionamentos e a novas visões sobre a ação do/a professor/a.

### **3.3.2 Formação de professores/as bacharéis**

De maneira geral, *professor bacharel*, também denominado *bacharel-docente* (OLIVEIRA; SILVA, 2012), *professor não licenciado*, ou ainda *professor técnico* (GAUTHIER, 2003), é o que possui formação em cursos de nível superior na modalidade Bacharelado, ou seja, para o qual seus profissionais são graduados para a pesquisa, ou ainda, para uma atuação mais ampla no mercado, fazendo com que, aos que por ele optem, seja possibilitado seguir por variados caminhos no que diz respeito ao futuro profissional. A grosso modo, pode-se afirmar que o Bacharelado tem foco mais em atividades práticas, a fim de propiciar a preparação desse profissional para atuar no mercado de trabalho; a Licenciatura conta com um currículo que objetiva atender um peso teórico mais robusto, em que há a obrigatoriedade de uma carga horária com disciplinas voltadas à área didático-pedagógica.

Ao contrário dos/as professores/as licenciados/as, ou melhor, dos/as que se graduaram em cursos de Licenciatura, os/as professores/as bacharéis não possuem a formação pedagógica. Desta maneira, é consensual que a formação bacharlesca inicial não tenha contemplado uma formação para o magistério e à docência nos Ensinos Fundamental, Médio e Técnico.

Consoante Shulman (1986), diferencia-se entre um professor e um especialista na matéria/disciplina através da capacidade de transformar o conteúdo que ministra. O conhecimento pedagógico de conteúdo é o que vai além do conhecimento da matéria em si, e chega na dimensão do conhecimento desta para o ensino, englobando os aspectos conceituais mais afeitos ao processo de ensino e aquisição do conhecimento. O professor técnico, como foi cognominado por Gauthier (2003), é aquele que centra sua capacidade apenas em ensinar os

estudantes, sem, contudo, considerar ou valorizar a reflexividade e a criticidade, aspectos tão relevantes e caros ao processo de ensino e de aprendizagem.

Esse/a professor/a bacharel que *só ensina* limita-se a estar preparado/a somente para transmitir conhecimentos copiados de outros professores, camuflando a falta de formação com um discurso calcado somente na experiência, muitas vezes fingindo colocar de lado que, ao/à docente, e isso se relaciona a todo/a e qualquer docente, cabe o conhecimento dos saberes didático-pedagógicos inerentes e necessários ao processo de aprender e de ensinar.

A formação bacharelesca desconsidera que a ideal, que intenciona remodelar o/a professor/a, está alicerçada em uma formação que alvitra a realização de “[...] uma nova articulação entre os conhecimentos produzidos pelas universidades (saberes disciplinares), entre os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (saberes experienciais) e entre os saberes didático-pedagógicos” (GUEDES; SANCHEZ, 2017, p. 243).

Além do mais, paira a emergência sobre a necessidade de mediação entre o saber específico — que é o conteúdo que o professor bacharel domina — e a ação docente, configurada na prática. De acordo com Roldão (2007),

O professor profissional [...] é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular [...] e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente. Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo [...] (p. 102, grifo da autora).

Esse saber específico a que a autora se refere alude aos saberes pedagógicos advindos, conforme explicitado há pouco, da formação do/a professor/a em cursos de graduação, modalidade Licenciatura, e mais especificamente, aos conhecimentos da área da Pedagogia e das Ciências da Educação.

A Pedagogia, como ciência da Educação, concebe a ideia de que o ensino acontece em contextos sociais específicos, sejam eles nas aulas, em instituições escolares e sistemas de ensino. Porém, o fato de os/as professores/as bacharéis se embasarem somente nos saberes adquiridos na prática e não terem tido contato com as aprendizagens e os conteúdos inerentes ao desenvolvimento dos saberes pedagógicos torna-se um complicador, uma vez que, “[...] ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de construir em si mesmo” (PEREIRA, 2004, p. 5), tampouco “[...] a aprendizagem de conteúdos que não domina

nem a construção de significados que não possui, ou a autonomia que não teve a oportunidade de construir” (p. 5). Os/As não licenciados/as subestimam, desta feita, que o saber docente não é formado somente na prática; deve ser nutrido, consubstancialmente, pelas teorias da educação (PIMENTA, 2012).

### 3.3.3 Formação pedagógica

A formação pedagógica é, de modo simplista, a adquirida mediante a conclusão em cursos de Licenciatura. Para mais da garantia do diploma que permite o exercício profissional na docência, a formação inicial objetiva formar professores/as para atuar profissionalmente na atividade docente.

Diante da especificidade do trabalho do/a professor/a, que é ensinar estudantes historicamente situados, este embasa-se em muitos e diversificados saberes, sendo que o modo como faz uso destes saberes é de fundamental relevância ao desenvolvimento e à análise de sua prática pedagógica. Diferentes pesquisadores do campo da formação de professores, a exemplo de Gauthier *et al.* (1998), Pimenta (2002) e Tardif (2014), concebem os saberes docentes como conhecimentos construídos em determinados momentos, que por sua feita, devem estar vinculados ao processo formativo-profissional do/a professor/a.

No que concerne à formação docente em cursos de Licenciatura, alguns estudos e pesquisas feitos em nosso país expressam aspectos à condição frágil da formação pedagógica. Cunha (1998), por exemplo, afirma que no processo de formação existem dicotomias entre disciplinas específicas e pedagógicas; Romanowski (2002) avalia a sua pouca valorização; Gatti e Barreto (2009) enaltecem a urgência de uma revolução em currículos e estruturas institucionais formativos, entre outros.

Sabendo-se da relevância e do papel desempenhado pelas universidades para a formação de professores/as, especialmente quando é fato que a qualidade da formação docente se vincula intimamente à qualidade da prática pedagógica (VILANOVA; MELO, 2019), entretanto, como analisa Gatti (2010), não é justa a culpabilização do trabalho docente pelos insucessos no processo de ensino e aprendizagem dos discentes da Educação Básica, pois, segundo aponta, muitas razões de um quadro mais amplo colaboram para os seus problemas.

Além dos vários fatores apontados pela autora, dentre os quais as formas de estrutura, gestão e financiamento da Educação, bem como as políticas educacionais etc., Vilanova e Melo (2019) explicitam uma situação emergente nos cursos de Licenciatura, a que denominam desafiadora: a inexistência de uma proposta global unitária e integrada, tendo em vista que a

forma como se pensa a estrutura curricular dos cursos formativos docentes é um fator dificultador ao envolvimento de questões profissionais mais atinentes e próximas da realidade dos/as formandos/as. Como solução primeira, sugerem a assunção de uma postura interdisciplinar, com ênfase no dialogismo, trabalho coletivo docente-discente, discente-discente, docente-docente nas coordenações dos cursos.

Saviani (1996) ensina que a teoria não pode se ater a retratar ou constatar o que existe, qual seja, a realidade, bem como deve funcionar como elemento orientador de uma ação. Assim sendo, à formação docente faz-se imprescindível uma formação sólida em termos teóricos, que propicie ao/à futuro/a professor/a apreender os sentidos e significados do trabalho docente para além das paredes da sala de aula, de maneira a evitar a redução da formação e da prática do/a educador/a a uma dimensão puramente técnica ou didática, por meio da perda da perspectiva teórica e epistemológica (FRIGOTTO, 1996).

Tendo o ensino como início e fim da investigação educacional, e do mesmo modo como prática social e histórica, se o conhecimento teórico circunscrever a problemática e solução dos problemas cotidianos da escola, “[...] corre o risco de falsear a própria teoria e se tornar um conhecimento meramente instrumental e técnico, esvaziado de uma dimensão emancipatória” (VILANOVA; MELO, 2019, p. 3).

Em relação à temática desta seção, Chaves (2014) explica que a formação pedagógica abarca os saberes docentes vinculados às Ciências da Educação e os saberes do ensino da matéria, cabendo aos saberes relacionados às Ciências da Educação o desenvolvimento da identidade profissional do/a professor/a e o auxílio à reflexão sobre o ensino do conteúdo da disciplina que ministra. Tais saberes seriam compostos por outros, originários das Ciências Aplicadas à Educação. Já aos saberes relacionados à disciplina ministrada caberia a junção entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico e didático de ensinar (CHAVES, 2014). Ao conceber sobre o conhecimento pedagógico, Libâneo (2012) explana que tem duas dimensões, a epistemológica e a psicológica:

A dimensão epistemológica refere-se à integração necessária entre didática e a epistemologia das disciplinas, de modo a estabelecer conexões entre a didática e a lógica científica das disciplinas. A dimensão psicológica refere-se ao fato de que o ensino deve estar dirigido à aprendizagem, de modo que importa conhecer as características individuais e sociais dos alunos, sua relação prévia com a matéria, seus motivos, seus modos de aprender (p. 9).

Imbernón (2011), para quem a formação pedagógica representa a alma da docência, afirma que a relevância da referenciada formação para os/as professores/as apresenta-se na

mudança significativa que esta proporciona ao processo formativo para o qual estão sendo formados, já que “[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação [...]” (p. 15).

Outro autor que se debruça sobre o tema é Gauthier (1998). Para ele, a base da formação pedagógica são os saberes das Ciências da Educação, que cingem o modo de o/a docente existir profissionalmente, configurando-se como um conjunto de saberes provenientes e produzidos na escola no que diz respeito ao seu funcionamento e à profissão docente. O autor ainda enaltece o desconhecimento, por um contingente significativo de pessoas, acerca do conjunto de saberes os quais os/as professores/as detêm, tratando-se de um saber profissional específico, não diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas que, no entanto, serve de pano de fundo tanto para si quanto para os demais docentes.

Saberes estes adquiridos no devir, durante toda a formação profissional do/a professor/a, que por sua feita, diferenciam-no/a de qualquer pessoa que saiba somente o que é uma escola. Nesta lógica, o/a docente precisa conhecer a escola em profundidade porque a prática docente situa-se, em simultaneidade, como expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (GAUTHIER, 1998).

Quanto ao processo formativo que envolve a formação pedagógica, configura-se como amplo, pois se relaciona ao entendimento acerca das questões pedagógicas, das questões da realidade da instituição onde o/a professor/a leciona e às particularidades de cunho pessoal e coletivo dos/as docentes, além dos estudantes. Em vista do que foi exposto, ambicionava-se investigar se a formação e os saberes pedagógicos provenientes do Esquema 1 tinham provido aos/às professores/as até então bacharéis da SE/FEDF a oportunidade de “[...] caminhar rumo a uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem e à reflexão sobre suas metodologias, avaliação, didática, entre outros aspectos” (GUEDES; SANCHEZ, 2017, p. 248), e por intermédio das entrevistas narrativas autobiográficas dos/as cursantes, esperava-se descobrir se as repercussões e os efeitos de tais conhecimentos pesavam positivamente sobre a sua atuação pedagógica nas salas de aula na Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal.

### 3.4 ENSINO MÉDIO COMO CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

No Brasil, o Ensino Médio<sup>17</sup> é responsabilidade de cada estado da federação, no entanto, a estrutura e organização curricular, em sentido mais amplo, são instituídas por políticas em âmbito nacional, como é o caso das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.393/1996), dos Planos Nacionais de Educação (Lei 13.005/2014), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP no. 2/2019) etc.

Desde a década 1990, diversas reformas educacionais têm sido implementadas em nosso país, servindo-se do estofo legislativo da Constituição Federal de 1988. Nesta, explicita-se a reorganização do sistema de ensino (Art. 208, inciso II) em defesa “[...] da progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” (CF/1988) como um dever estatal. Tal redação sofreu mudanças por meio da Emenda Constitucional no. 14/1996. Segundo a nova composição, passou à progressiva universalização. Visto que era notória a demanda reprimida por oferta a estudantes do Ensino Médio em anos anteriores, tal ampliação foi vista com bons olhos.

A partir de então, o Brasil tem experienciado um movimento de reforma na educação de grande monta, tendo dentre os seus eixos de interesse maior a reforma curricular (LOPES, 2004). Este movimento se insere em um contexto macro de reforma da educação brasileira sob a justificativa da necessidade de melhoria da sua qualidade (CANDAUI, 2001). E o Ensino Médio tem se configurado como alvo principal. “O resultado, visto nas políticas curriculares, foi uma extensa publicação de diretrizes, orientações, parâmetros e referenciais curriculares que tiveram a pretensão de efetivar as pretendidas reformas educacionais” (SOARES JÚNIOR; ROMEIRO, 2020, p. 946-947).

Tendo início através de mudanças em sua organização e finalidade, diferentes instrumentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNem) (Parecer n. 15/1998) (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNem) (BRASIL, 1999a, b, c; 2000), instituíram e validaram relevantes alterações para o referenciado nível de ensino, podendo citar entre elas a separação entre formação geral e formação para o trabalho e a organização do conhecimento escolar a partir de conceitos (SOARES JÚNIOR; ROMEIRO, 2020, p. 947), somente para citar algumas.

---

<sup>17</sup> Nesta tese, utilizo a escrita de Ensino Médio em caixa alta, embora muitos autores não o façam. Quando houver discrepâncias, estou apenas colocando do modo como estes optaram em seus trabalhos.

Por se tratar da última etapa da Educação Básica, que desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, além do Ensino Médio, esse segmento, com duração mínima de três anos, mira estudantes que concluíram a formação no Ensino Fundamental, e demanda deste público, entre outros aspectos, o esquadramento de conhecimentos adquiridos anteriormente, formação ética, além da capacidade de relacionar a teoria com a prática de cada disciplina com vistas ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento da cidadania. Tais objetivos encontram-se explícitos no referido documento legal, e mantidos no corpo da reforma empreendida para o Ensino Médio constante na Lei no. 13.415/2017, que encabeça mudanças radicais ao que expressa a LDB 9.394/1996.

Mesmo vigorando em ambas legislações a finalidade de desenvolver plenamente o/a educando/a, seu preparo para a cidadania e qualificação para o mundo do trabalho, a Lei no. 13.415/2017 imprime modificações com determinação de reorganizar a última etapa do Ensino Secundário (BRASIL, 2017), inclusive com a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Traçando-se um paralelo entre a Lei no. 5.692/1971, que instituiu uma reforma nos Ensinos de 1o. e 2o. Graus e mudou a organização do ensino no Brasil, cuja alteração de maior relevo baseou-se, ao menos na “letra da lei”, na inserção da formação compulsória a todos e todas estudantes secundaristas (BRASIL, 1971), e a Lei no. 13.415/2017, que em meio às propagandas veiculadas em horário nobre nas principais emissoras de rádio e televisão nacionais, divulga o mundo mais do que ideal e a BNCC como meio propício à modernização e instituição de um Novo Ensino Médio, um rápido retorno à realidade nos faz defrontar a dicotomização ainda mais severa no segmento, que evidencia uma proposta curricular para discentes entre a formação técnica ou a formação geral.

A educação cumpre um determinado papel social baseado na formação de sujeitos e no desenvolvimento, por meio do ensino e da aprendizagem, à construção de cidadãos livres, emancipados, críticos, potencializando capacidades e conhecimentos em prol de seu crescimento intelectual, físico, afetivo, social, de modo a permitir-lhe ter autonomia para tornar-se o que bem pretender. Contudo, o que se apresenta no panorama são estudantes das classes sociais menos favorecidos “orientados” ao ensino em cursos técnico-profissionalizantes, o que os privará de acessar o conjunto de conhecimentos específicos ofertados a partir de variados campos do conhecimento historicamente produzidos (FERRETTI, 2018), tendo seu processo formativo abreviado em face da não oferta de uma formação geral que propicie a continuação dos estudos na Educação Superior, e deste modo, adentrar precocemente no mundo do trabalho.

Weller (2014) desenvolve uma concepção da etapa que nos dá a proporção da escola de Ensino Médio como espaço de construção de projetos de vida dos/as alunos/as cursantes deste segmento educacional e a atenção que deve permear em sua integralidade:

O ensino médio é uma etapa de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos [...]. O trabalho com estudantes do ensino deve, portanto, abranger não somente aspectos relativos aos conteúdos considerados necessários para a formação geral ou para a preparação de sua futuras escolhas profissionais. Profissionais da educação, pais e outros agentes precisam desenvolver um olhar atento aos aspectos e situações que refletem sobre a vida dos estudantes, pois estas certamente terão impacto tanto na elaboração de projetos de vida de curto e longo prazo como na elaboração de projetos profissionais (p. 149).

A percepção da autora no que diz respeito ao Ensino Médio descreve uma Pedagogia que supera toda a educação escolar tradicional, conforme depreende-se do que realiza ser relevante desenvolver no percurso formativo discente nesta etapa educativa e o papel dos sujeitos. À vista disso, impossível não mencionar os desafios, de difícil deslinde, aos/às professores/as bacharéis que sabem a escola e dela têm uma visão circunscrita à experiência como estudantes, bem como pelo fato de não conhecerem as diferentes pedagogias, os fundamentos e o conhecimento específico das Ciências da Educação.

Um outro ponto a chamar a atenção e que vai permear as discussões em torno da BNCC e de sua implantação diz respeito à diversidade. Embora a aludida norma aparente perceber-se da multiplicidade em relação à origem, às experiências, à vida, escolarização e cultura entre os/as estudantes do Ensino Médio, a proposta, ao delinear diferentes itinerários formativos, na verdade os faz “[...] da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais” (FERRETTI, 2018). Conforme alerta Saviani (2012), o objetivo subjacente por trás da expressão é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que possibilitem o ajustamento “às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (p. 150-151).

Além do mais, a inexistência de projetos de políticas públicas aproxima ainda mais da evasão os/as estudantes secundaristas da rede oficial, considerando que o Estado não disponibiliza condições para a sua permanência na escola. Na verdade, antes que abandonem os estudos, o Estado já abandonou esses/as estudantes há muito tempo, ao deixar de ofertar condições mínimas de acesso, permanência e manutenção na escola. Durante a pandemia de Covid-19, tal vácuo ficou explícito em muitos estados quando nem estofos materiais foram

disponibilizado para que esses jovens pudessem se conectar às aulas para acompanhá-las remotamente, ou recebessem a merenda escolar, por exemplo.

A crise sanitária, seguida do grave quadro de crise econômica pelo qual o Brasil está passando, tornou a sobrevivência financeira bastante delicada para muitas famílias, em especial as de baixa renda, que se antes de 2020 já se encontravam em dificuldades, hoje se vêem tendo de manejar as consequências de altas taxas de desemprego, inflação galopante, preços de alimentos, frutas e verduras nas alturas etc., o que empurrou muitos/as estudantes brasileiros/as para fora da escola em busca de alguma ocupação em troca de dinheiro para ajudar a custear as contas em casa e sobreviver, literalmente.

Em relação às políticas públicas direcionadas à formação cultural para este público jovem, estas tampouco existem. Tendo-se a unidade constituída entre educação e cultura como basilar à formação integral dos indivíduos, Castro (2019), em seu estudo sobre políticas públicas de educação e cultura, faz um breve histórico na área e avalia que tais políticas serviram a diferentes governos, cada qual com diferentes propósitos, no entanto, sempre distantes do objetivo de servir à população como um meio de formação integral, “[...] talvez só existente nas ações de movimentos populares, mas não na forma de política pública formulada, executada e avaliada pelo Estado, o que é justificável pelo caráter emancipatório a que se proporia uma formação integral do indivíduo” (CASTRO, 2019, p. 5).

A autora enaltece que desde que as políticas neoliberais começaram a adentrar e ocupar “espaços”, tendo como consequência a implementação de parcerias público-privadas, o que se viu foi mais abertura à participação do “terceiro setor” em atividades vinculadas à educação e cultura, a utilização de dinheiro público entre instituições do setor privado e a transformação em prática privatizante e mercadológica da educação, que mais e mais se aproxima de produto de consumo, de qualidade adaptável, a depender da camada social do público a que destina-se. Para ela, a confluência entre ações populares e ações institucionais, mesmo que de maneira pontual, poderia ser possível e transformadora.

Em razão do curto período desde a implantação da BNCC, em 2022, teremos ainda de esperar um pouco mais para que estudos alusivos aos pontos e às temáticas mencionados nos dêem um corte fundamentado sobre os resultados da experiência do Novo Ensino Médio, todavia, preocupa o fato de que o direcionamento dos/as estudantes das redes públicas de ensino aos itinerários formativos da formação técnico-profissionalizante objetivem formar indivíduos acríticos e obedientes, tendo em vista seu interesse, após a conclusão da Educação Básica, na consecução de um emprego, e sem a certeza da empregabilidade, conforme ditam os neoliberais, em que nem o *status quo* está garantido, quando na verdade, todos os/as estudantes

fazem jus a uma formação de qualidade, crítica, fundada em caráter libertador e cuja função é transformar o que está posto. De mais a mais, parece desconhecer a realidade de mais de três mil municípios brasileiros em que só há uma escola de Ensino Médio, muitas delas funcionando nos três turnos e sem recursos financeiros à adaptação às novas exigências, de acordo com dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE<sup>18</sup>. Talvez por esta razão, Borges e Silva (2017) utilizem-se de metáforas para delinear o Ensino Médio, compreendendo-o como etapa transitória, mas não necessariamente entre a Educação Básica e o Ensino Superior, pois para os autores,

O conceito de médio nos remete à localização do espaço geográfico centralizado entre dois extremos, um elemento situado no meio de um conjunto nem sempre homogêneo e harmônico, que pode ou não ter seguimento, etapas de sucessão após um estágio de conclusão (BORGES; SILVA, 2017, p. 57).

Como campo de atuação, a natureza do Ensino Médio exige que os professores tenham formação superior, em curso de Licenciatura, conforme expresso no artigo 62 da LDB 9.394/96. Desta feita, entende-se que, para dar aulas nesta etapa, o/a professor/a não pode ser bacharel. Além do mais, há que mencionar a obrigatoriedade de ser aprovado/a em concurso público de provas e títulos para que o/a docente possa trabalhar nas redes públicas de estados e municípios.

Desde os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), o país tem implementado regulações na área da educação ao colocar em prática processos “[...] de controle configurados na forma de medição de desempenho em larga escala. Expressam uma lógica meritocrática e ranqueadora, marcada por um viés político-ideológico de prestação de contas e responsabilização da escola pelos resultados obtidos” (SORDI; MENDES, 2017, p. 101), acarretando a fragmentação do currículo, e tornando mais difícil ao/à estudante enxergar as fases que compõem o seu percurso formativo/processo de formação.

Além do mais, de acordo com Borges e Silva (2017), não se pode descartar a possibilidade, plausível, de que a BNCC, conforme sua configuração, desencadeie o fenômeno do estreitamento curricular (FREITAS, 2012), segundo o qual as avaliações de larga escala ditam os conteúdos que vão figurar no currículo. O resultado: um inchaço curricular e o direcionamento dos conteúdos e de toda a prática curricular e pedagógica da escola, o que afeta diretamente o trabalho dos/as professores/as que atuam no Ensino Médio, visto passarem a

---

<sup>18</sup> Para maiores informações, acesse: <<https://observatoriopp.unicap.br/index.php/2022/06/17/novo-ensino-medio-desregulado-pela-escassez-de-politicas-publicas-na-educacao/>>.

ensinar os discentes a concorrer com outros estudantes, fugindo a um dos objetivos primordiais da escola, que é formar cidadãos emancipados e críticos.

Quanto ao inchaço do currículo, trata-se de um assoberbamento acerca de suas funções e finalidades, que por sua vez não se restringem a que o perfil de saída se constitua de estudante plenamente desenvolvido em suas capacidades intelectual, social e afetiva:

Na verdade queremos muito do ensino médio e a nossa capacidade de alcance é bastante limitada. Esse ideário incha os currículo e faz com que queiramos formar um estudante com muitas condições intelectuais e laborais ao mesmo tempo. Talvez nisso resida o nosso maior equívoco. A maior expressão disso está na metodologia da concomitância, que equivocadamente tem sido interpretada como ensino médio integrado e formação humana integral (BORGES; SILVA, 2017, p. 67).

Diante do exposto, o Ensino Médio, como campo de atuação profissional expressa um ambiente desafiador ao reservar aos/às professores/as um trabalho engessado e eivado de conteúdos afeitos à realização e aplicação de avaliações de larga escala, com pouco espaço para o desenvolvimento de ações e atividades de transformação da escola.

Quanto ao objeto de análise desta tese, importa esclarecer que, mesmo sabendo que, quando se fala em professores/as bacharéis, logo remeta à Educação Profissional, em que a legislação concernente tem seu nascedouro, interessam à pesquisa os/as professores/as que eram bacharéis, cursaram e se graduaram no Esquema 1, da Universidade de Brasília, e têm/tinham como área de atuação escolas públicas de Ensino Médio no Distrito Federal.

Na sequência, o capítulo IV foi dedicado a analisar leis, normas e decretos relevantes à formação de docentes.

## 4 ANÁLISE NORMATIVO-LEGISLATIVA

Antes de adentrar na análise dos documentos legislativos referentes à criação e instituição do Esquema 1, cabe trilhar o itinerário histórico-normativo da formação de professores/as para a Educação Profissional no Brasil, que se caracterizou pelas faltas de amplitude e continuidade de políticas públicas e de concepções teóricas consistentes para a área. Ainda que não seja o cerne do objeto investigado, é necessário recuperar a trajetória das leis que tratam da formação docente e embrenhar nesta seara, visto que os professores cursistas do Esquema 1 que compartilharam suas histórias de vida com a pesquisa aqui empreendida trabalhavam, especificamente, como docentes em escolas de ensino profissionalizante do Complexo Secretaria de Educação/Fundação Educacional do Distrito Federal (SE/FEDF) quando cursaram o Esquema 1, e até os últimos anos da década 1990, principiar dos anos 2000, quando, em virtude de consequências ensejadas pela então nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9.394/1996, e depois pelo Decreto 2.208/1997, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio perdeu espaço, e seus docentes foram realocados em escolas do Ensino Médio propedêutico.

O propósito da formação pretendida pelas equipes pedagógica e docente do Esquema 1 colimava uma ruptura com os resquícios do modelo tecnicista fomentado durante o período da ditadura civil-militar (1964-1985) e posto em prática com propósito em escolas Brasil afora, não sendo diferente nas de cursos profissionalizantes. Além do mais, toda legislação concernente ao Curso reporta-se à Educação Profissional, assim sendo, desarrazoado seria ignorar o conjunto de circunstâncias que a envolveram. E não há como negar: desde a promulgação da LDB no. 9.394, os/as professores /as bacharéis com atuação na Educação Básica saíram de cena como objeto de pesquisa. A dificuldade em encontrar trabalhos que tratassem da temática quando da construção do Estado da Arte assim o comprovaram.

### 4.1 CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EPT

Recordemos que os contornos do sistema nacional de formação dos profissionais do magistério no Brasil são descendentes de uma concepção empirista para quem teoria e prática se fundem quando o professor tem domínio do conteúdo a ser ensinado e observa os mestres mais experientes para dominar seus ofícios e, desta maneira, conceber a docência. “A busca dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida

que a educação passou a ser entendida como função pública, tornando-se um problema nacional e governamental” (SCHEIBE, 2008, p. 41).

Segundo a autora, o estabelecimento da República em nosso país é o marco para entender a formação do professor por se tratar de uma estratégia à construção do projeto nacional em desenvolvimento, tornando-se um alvo efetivo por parte do estado devido ao seu potencial na “[...] produção de uma determinada moral individual, crucial para o estabelecimento ou reformulação dos objetivos econômicos, sociais e culturais definidos” (SCHEIBE, 2008, p. 42). Consequentemente, a escola tem sua evolução vinculada e decorrente das necessidades da economia (ROMANELLI, 1978), conforme evidencia a discussão a seguir.

A gênese histórica da Educação Profissional no Brasil<sup>19</sup> coincide com o período pós-Proclamação da República, quando a conjuntura brasileira contribuiu para a expansão do ensino profissional. Parte desse crescimento se deveu ao Decreto no. 7.566, de 23/setembro/1909, que criou 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada estado, e teve como consequência imediata a necessidade de “[...] formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício” (VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 156), já que o fim do trabalho escravo e a criação de fábricas demandavam a “qualificação da força de trabalho de baixo custo financeiro para a produção fabril e agropecuária da época” (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1.635).

Somadas às escolas já existentes, passaram a formar uma rede federal de escolas técnicas de iniciativa privada ou patrocinadas pelo poder municipal. Além de qualificar o trabalhador nacional, seu alcance não ficava restrito a possibilitar melhores oportunidades de trabalho, mas sobretudo construir um processo mais amplo de formação de trabalhadores-cidadãos, espécie de indivíduos cumpridores de obrigações sociais e morais, que caberia, por determinação do Decreto de 1909, às Escolas de Aprendizes e Artífices, visto configurarem como instrumento de moldagem de trabalhadores cientes do conhecimento de seu ofício e de um espírito patriótico (FERREIRA, 2015).

No final da década 1910, muitas capitais de estados brasileiros experimentavam um desmedido processo de urbanização, e paralelamente, o crescimento do quantitativo de desocupados, vadios, mendigos, ladrões e excluídos que se agrupavam desordenadamente nas

---

<sup>19</sup> A Educação Profissional no período era uma modalidade vista como complementar às séries iniciais (Ensino Primário), desenvolvendo-se paralelamente à instrução, tendo por objetivo ensinar um ofício ao/à estudante que assegurasse um emprego formal, em geral, um posto de trabalho com baixa remuneração no setor secundário (indústria) ou no terciário (serviços) (FERREIRA, 2015).

idades, causando temor nas classes dominantes de “surto de rebeldia ou de insubmissão popular como havia ocorrido cinco anos antes [...] através de um levante que posteriormente ganhou o nome de Revolta da Vacina (1904)” (FERREIRA, 2015, p. 163).

A motivação presente no referido documento e que levou a sua promulgação elencava o aumento gradativo da população das cidades e, por conseguinte, facilitar “às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo [...]” (FONSECA, 1961, p. 163).

Neste viés, o ensino técnico no Brasil se caracterizou pelo seu caráter assistencialista, elitista e discriminatório, destinado inicialmente a crianças pobres de 10 a 13 anos; mais tarde, a educação profissional incorporou jovens e adultos, sempre preservada a essência da qualificação para o trabalho (SANTOS *et al.*, 2020, p. 3-4).

Apesar de constar, no Art. 4o., os integrantes à composição das escolas, os quais seriam essenciais um diretor, um escriturário, um porteiro contínuo e tantos mestres de ofícios quanto fossem necessários (BRASIL, 1909), não há menção à necessidade de um/a professor/a para figurar como parte da organização pedagógica e administrativa das Escolas de Aprendizes e Artífices. Com efeito, presume-se que os mestres de ofícios figurariam na função docente, o que transparece um projeto de desvalorização, delineado pelo Estado, da profissão de professor para o ensino técnico. Sobre essa nuance, Costa e Menezes Filho (2018) analisam que:

A incorporação dos mestres de ofício do mercado de trabalho para a atuação como professores no ensino técnico era um projeto, desde então, questionável, posto que a profissão docente envolve diferentes saberes ou conhecimentos, e que, portanto, não carece apenas do domínio técnico do conhecimento específico da profissão (p. 117).

De acordo com os autores, percebe-se que, desde muito tempo, ocorre um afã desvirtuado que se baseia na suficiência de conhecimentos técnicos, de habilidades e de competências acerca do ofício — da profissão — para se tornar docente na Educação Profissional. Este entendimento equivocado tem tornado ainda maiores os desafios para a formação dos professores da área.

Porém, em 1910, à medida que as escolas foram sendo inauguradas, tornou-se nítida a falta de mestres de ofícios especializados, formando um preocupante “[...] entrave ao desenvolvimento desse tipo de ensino e foi um fator que influenciou diretamente o poder público a recrutar professores do ensino primário para atuar na rede, solução que não produziu

resultados satisfatórios [...]” (CARDOSO, 2013, p. 59) porque não tinham a habilitação desejada à atuação no ensino profissional. Além do mais, os mestres de ofícios advindos de fábricas e oficinas não possuíam conhecimento a contento da parte teórica demandada pelos cursos oferecidos, ficando a aprendizagem reduzida somente ao conhecimento empírico.

Nessa direção, o prefeito do Distrito Federal (Rio de Janeiro), Azevedo Sodré, ensejava instalar uma escola normal de artes e ofícios, o que não chegou a concretizar-se. Seu sucessor, Amaro Cavalcanti, com o fulcro de torná-la viável, encomendou um projeto inicial de organização da escola, que seria, até aquele momento, a única no Brasil. Tal projeto foi a gênese do que viria a se tornar a primeira instituição escolar nos moldes planejados por Sodré (CARDOSO, 2013).

Apenas em 1917, por meio do Decreto no. 1880, saiu do papel o que viria a se tornar a primeira instituição direcionada a formar docentes para a Educação Profissional, sendo que desde o final do século XIX já era notória a necessidade de uma escola normal para formar docentes para o este fim (CARDOSO, 2013). A criação da pioneira Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, marco histórico para o ensino técnico, foi fruto da parceria entre o governo da União e o da Prefeitura do Distrito Federal, e embora tenha tido em torno de 5.000 matriculados em seus dois cursos, habilitou pouco menos de 400 professores, em sua maioria mulheres, que cursavam o de Trabalhos Manuais para ministrar atividades em escolas primárias, e o restante, no Curso Técnico Profissional, crivado a formar professores, mestres e contramestres para atuar em escolas profissionais. Menos de duas décadas após a inauguração, contudo, suas atividades foram encerradas devido ao baixo índice de alunos concluintes, entre outros motivos (CARDOSO, 2005).

Segundo Saviani (2013), as primeiras décadas do século XX no Brasil, em especial na década 1920, havia uma grande movimentação quando o assunto tratava da expansão das escolas primárias, já que o analfabetismo que assolava a população brasileira era considerado uma chaga e uma vergonha nacional, surgindo daí a visão nacionalista que teria como marca a exaltação do civismo e do patriotismo.

Após a Revolução de 1930 que pôs fim à República Velha e inaugurou a Era Vargas (1930-1945), devido à aceleração do ritmo de industrialização do país e a mobilização das massas urbanas, o que se viu foram a transformação da questão social e o surgimento do populismo. “O desenvolvimento nacional passou a ser a ideia-guia, dando azo à manifestação da ideologia que veio a ser identificada pelo nome de “nacional-desenvolvimentismo” (SAVIANI, 2013, p. 311), que foi o processo pelo qual a economia brasileira objetivava

incrementar políticas de desenvolvimento que visassem à garantia de meios de integração à nova ordem econômica mundial que começava a delinear-se.

Por conseguinte, baseada no potencial do ensino técnico contribuir para o desenvolvimento do Brasil, surgiu a necessidade de instrumentalizar normas para tratar sobre a Educação Profissional, que, pela primeira vez, foi mencionada na Constituição brasileira de 1937, outorgada pelo Presidente Getúlio Vargas em 10 de novembro daquele ano. O Art. 129, de um total de 7 que versam sobre a Educação e a Cultura, exprime que as escolas pré-vocacionais e profissionais, destinadas às classes menos favorecidas, constituiriam um dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados (BRASIL, 1937).

Poucos anos depois, a demanda por formação de professores cresceu quando, em 1942, o Art. 54, parágrafo 1o. da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei no. 4.073, de 30/janeiro/1942) definiu que o ensino industrial seria ministrado em dois ciclos: o primeiro abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestría, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreenderia o ensino técnico e o ensino pedagógico, determinando que a formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica e, bem assim, dos de práticas educativas, deveria ser feita em cursos apropriados (BRASIL, 1942). Mesmo sem especificar o que seriam esses cursos, ou ainda como se tornariam apropriados, não houve informações adicionais explanando como se constituiriam esses espaços.

No mesmo ano, foi publicado o Decreto-Lei no. 4.244, de 9/abril/1942, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário, e que fazia parte da Reforma Capanema, — como ficou conhecida a reorganização da estrutura educacional por meio de uma série de 8 decretos-lei baixados entre os anos 1942 e 1946, e cujo nome referencia o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema —, tomou forma por meio de uma estrutura comum que instituiu o ensino primário elementar com duração de quatro anos, acrescido do primário complementar de somente um ano. O ensino médio ficou sistematizado verticalmente em dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro anos e destinado a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário; e o segundo ciclo, o colegial de três anos, que se dividia entre os cursos clássico e científico, visava à consolidação da educação ministrada no curso ginásial, que deveria ser desenvolvida e aprofundada. Clássico e científico se difeririam na medida em que ao primeiro concorreria à formação intelectual, na qual os conhecimentos

filosóficos e o estudo das letras antigas se fariam mais aprofundadamente; ao outro, uma formação marcada por um estudo maior de ciências.

Quanto ao colegial, poderia dividir-se entre os ramos secundário e técnico-profissional. Este último, por sua vez, poderia subdividir-se em industrial, comercial e agrícola, além do curso normal, que mantinha a interface com o secundário (SAVIANI, 2013). O autor, ao tratar sobre a significância do pacote de decretos-lei que se tornou conhecido como Reforma Capanema, resume-o da seguinte forma:

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social. (SAVIANI, 2013, p. 270).

Realizo um breve adendo que corta a narrativa histórico-temporal até aqui desenvolvida nesta pesquisa para acrescentar que tal panorama educacional permaneceu até a publicação, em 20/dezembro/1961, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei no. 4.024/1961), que outorgou a equivalência entre os ensinos secundário e técnico. Contudo, se por um prisma, a LDB 1961 possibilitava a que egressos dos cursos profissionalizantes ascendessem ao ensino superior, por outro, limitava-os devido aos currículos desprovidos de saberes e conhecimentos necessários ao ingresso nesse nível de ensino (COSTA; COUTINHO, 2018), e conforme pode-se aludir,

[...] Esse dualismo toma um caráter estrutural, [...] segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção (CIAVATTA, 2005, p. 86).

De volta à cronologia, o período que envolve o ano 1946 se destaca pela promulgação, no dia 18 de setembro, da nova Constituição, e também pela concepção de um acordo entre os governos brasileiro e norte-americano para fomentar intercâmbios na área da educação técnica. Do acordo, foi criada a CBAI — Comissão Brasileira-Americana do Ensino Industrial — órgão vinculado à USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), que patrocinou a criação do primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial no Rio de Janeiro em 1947. Sendo o preambular do gênero, tinha duração de 15 meses e o objetivo de treinar mão de obra com vistas ao aumento da produção, por meio da formação do

trabalhador. Por seu intermédio, a CBAI articulou a ida de grupos de gestores de escolas técnicas industriais brasileiras para o Curso de Administração de Escolas Técnicas do *State College*, no estado da Pensilvânia, nos Estados Unidos.

Em 1959, as Escolas Técnicas e Industriais ganharam autonomia de gestão e didática quando foram transformadas em autarquias, aumentando a formação de técnicos, mão de obra fundamental em vista da intensificação do processo de industrialização ocorrido no governo do Presidente Juscelino Kubistchek (1956-1961), que tem como símbolo a estreita relação entre economia e Estado. Contudo, o quadro formal de competências da educação profissional não permaneceu o mesmo com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Ainda no ano 1959, houve a promulgação da Lei no. 3.552, em 16 de fevereiro, que definiu o regulamento referente às Escolas Técnicas Federais e dispôs sobre a nova organização administrativa e escolar das instituições do ensino industrial do MEC. No dia 16 de outubro de 1959, por meio da Lei no. 47.038, o ensino industrial foi aprovado (SCHMIDT; ORTH, 2013).

No principiar da década 1960, o Ministério da Educação (MEC) começou a fazer a regulamentação do exercício do magistério na área da Educação Profissional especificamente por meio de portarias ministeriais para este fim. Em 20/dezembro/1961, a promulgação de nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB no. 4.024, dimensionou a formação de professores ao separar formalmente os lugares da formação de professores para o ensino médio da formação de professores de disciplinas específicas do ensino técnico (MACHADO, 2013). O Art. 59 balizava que “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica” (BRASIL, 1961), passando a consagrar as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras como lócus da formação de professores do Ensino Médio e os Cursos Especiais de Formação Técnica à dos docentes do Ensino Médio técnico.

Constata-se, conforme análise, que para além de enaltecer o processo de cisão entre a formação de professores segundo a área de atuação final, havia a indicação de um “curso especial” talhado à formação de docentes para ministrar disciplinas técnicas em cursos técnicos. No entanto, não necessariamente ministrado em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, dado que a promoção desses cursos de preparação pedagógica designados aos portadores de diploma de curso superior ou de nível médio de disciplinas técnicas cabia às antigas Diretorias do Ensino Comercial, do Ensino Industrial e do Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Este processo de separação reforçava os cursos especiais como sendo direcionados à formação do magistério da Educação Profissional. Exemplos disso ocorreram em 1961, quando o MEC baixou a Portaria Ministerial no. 141 sobre normas para registro de docentes do ensino industrial, e pouco tempo após, em 1963, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer CFE no. 257 com o objetivo de aprovar o Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina conformado à formação de professoras/res de Economia Doméstica e Trabalhos Manuais. Mediante a Portaria Ministerial no. 174/1965, foram definidos o número mínimo de 180 dias letivos e a carga horária de 800 horas do Curso de Didática do Ensino Agrícola. Outra consequência do Art. 59 da LDB no. 4.024/1961 foi a criação, no ano 1965, da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG), que dentre as suas atribuições constava a formação de instrutores e docentes de disciplinas específicas do Ensino Técnico Industrial.

O primeiro dispositivo com vistas à regulamentação dos Cursos Especiais de Educação Técnica previstos na LDB 4.024/1961, o Parecer CFE no. 12/1967 objetivava esclarecer que estes cursos se destinavam a formar docentes de disciplinas específicas, e baseada nele, a Portaria Ministerial no. 111/1968 especificava que contemplavam portadores de diploma em nível superior ou em nível técnico, desde que figurassem em seus currículos disciplinas escolhidas para lecionar com o mínimo de 720 horas/aula, sendo que aqueles para formar instrutores teriam um mínimo de 200 horas/aula.

A avaliação, à época, foi de que a LDB 1961 conseguiu ser aprovada ao primar por princípios, tais como a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino. Teria tido mérito também ao tratar partidariamente os diversos ramos do ensino médio, eliminando a discriminação contra o ensino profissional que ficou denunciada nas leis orgânicas do ensino, legado do Estado Novo (1937-1945). “Por essa legislação apenas o ensino secundário possibilitava o acesso a qualquer carreira de nível superior. Os outros ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras de nível superior. E se um aluno quisesse transferir-se de um ramo a outro do ensino médio, perderia os estudos já feitos” (SAVIANI, 2013, p. 307) e teria de recomeçá-los do “zero”.

Em 31/março/1964, a democracia do Brasil foi uma vez mais fustigada em razão de um golpe civil-militar que instituiu um regime autoritário e destituiu do poder o Presidente João Goulart. Iniciado por militares, contou com a articulação e o apoio de políticos e da sociedade civil brasileira, além do envolvimento de parte considerável da imprensa que se mobilizou para enfraquecer e tirar sustentação política e social do governo de Jango, como era chamado João Goulart.

Nessa esteira, surgiu a oportunidade de mudar ideologicamente também a direção para o qual estava até então se encaminhando a área educacional, e com o auxílio do governo dos Estados Unidos da América. Em verdade, não foi a primeira iniciativa entre os governos brasileiro e norte-americano, afinal, na metade da década 1940 já tínhamos tido esta experiência, conforme mencionado há pouco, no entanto, os contatos se intensificaram na década 1960. E o Golpe Civil-Militar e suas mudanças na conjuntura política mostraram-se oportunas a tal ponto que se delinearão determinantes ao processo. A contar de março de 1965 a janeiro de 1968, foram assinados nove convênios (ALVES, 1968) entre o MEC e a USAID com vistas à modernização, inicialmente, de nosso ensino superior.

Por modernização, entenda-se “reforma”. O que passou a ser chamado “Acordo MEC-USAID”, tinha como objetivo uma reforma, em todos os níveis de ensino brasileiros, “[...] adotando-se para tanto, o modelo norte-americano, especialmente no ensino superior. Pelo papel estratégico deste nível, a reforma visava uma formação técnica mais ajustada ao plano desenvolvimentista e econômico brasileiro, em consonância com a política norte-americana para o país” (FRANZON, 2015, p. 40.621).

Para tal, além da criação de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES) constituída por especialistas brasileiros e norte-americanos (5 de cada país), foi contratada uma instituição de educação de renome nos EUA para propiciar a que consultores de alto nível em planejamento educacional assessorassem o grupo brasileiro (CUNHA, 1988). Tudo pago pelo nosso governo, em dólares, e com a imposição de que o ensino da língua inglesa se tornasse uma obrigatoriedade aos estudantes brasileiros desde o primeiro ano escolar (FRANZON, 2015).

Segundo analisa Franzon (2015), apesar de constar em todos os convênios firmados que as partes não mediriam esforços “[...] no sentido de divulgar o andamento e as realizações deste Projeto através dos jornais, rádio, e outros meios de difusão, identificando-o especificamente como parte da Aliança Para o Progresso (BRASIL, Convênios, s/p) e enaltecer para os brasileiros e a comunidade internacional ações de cooperação e solidariedade, em que bravateava-se a ideia salvacionista que teria vindo para modernizar e instituir um novo sistema de educação em um país em desenvolvimento, na realidade, camuflava outros objetivos do governo norte-americano em solo brasileiro: “a preparação de mão de obra necessária à implementação do modelo econômico que se inaugurava com a incipiente industrialização do Brasil e a presença massiva das grandes corporações estrangeiras carentes dessa qualificação, além da inculcação da cultura anglo-americana na área educacional” (FRANZON, 2015, p. 40.623).

Saviani (2013) explica que de maneira semelhante ao ocorrido nas décadas 1940 e 1960, a década 1950 não foi exceção: foram celebrados acordos de financiamento da educação brasileira mediados pela USAID com a finalidade de criar “[...] um centro-piloto de educação elementar no Instituto de Educação em Belo Horizonte” (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 13 e 171). A duração dos acordos prolongou-se de 1956 a 1964, e durante o período, 142 bolsas de estudos contemplaram professores brasileiros para participar de cursos em universidades dos EUA, e nos cinco últimos anos da vigência dos acordos e já no Brasil, técnicos americanos supervisionaram 854 bolsistas de todas as unidades da federação brasileira (PAIVA; PAIXÃO, 2002). O que ficou demonstrado em relação aos aspectos pedagógicos é que a visão norteadora da atuação era marcadamente “[...] tecnicista, evidenciada na ênfase nos métodos e técnicas de ensino, na projeção de filmes didáticos confeccionados nos Estados Unidos e na valorização dos recursos audiovisuais que os bolsistas deveriam aprender não apenas a utilizar, mas também a produzir” (SAVIANI, 2013, p. 346).

À vista disso, a partir da segunda metade dos anos 1960, a mudança ideológica de rumo trouxe consigo a convicção de que a educação poderia desempenhar um importante papel na amplificação e solidificação das relações capitalistas. Sendo assim, foram incorporados à legislação educacional os princípios da “[...] racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2013, p. 365), em cuja intenção pairava o ensejo de deixar para trás um sistema de ensino deficitário, com baixo atendimento da população em idade escolar e índices desalentadores quanto à repetência e evasão educacionais. “Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista” (p. 369).

Em 1968, o Parecer do CFE no. 479 estabeleceu a obrigatoriedade de um currículo mínimo à formação de professores de disciplinas específicas do Ensino Médio técnico em obediência às orientações contidas no Parecer no. 262/1962. Para Andrade e Souza (2016, p. 5), o conteúdo desses últimos Pareceres denotaria uma tendência que vinha se formando relacionada ao esquema 3 + 1, que “[...] corresponde a três anos de núcleo comum e um ano para a especialização profissional, representando uma novidade uma vez que os cursos especiais eram concebidos sem referência a um currículo mínimo” e demonstrando que havia a “[...] intenção de diminuir a separação existente entre a formação docente para o ensino técnico e formação docente para o ensino médio”.

A Lei no. 5.540/1968, que instituiu a Reforma Universitária no Brasil, aumentou o grau de exigibilidade acerca da formação dos professores dos Ensinos Médios Geral e Técnico ao

designar, no Art. 30, que “A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escola e sistemas escolares, far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1968), obrigatoriedade esta que não se sustentou por muito tempo, visto não haver quantidade suficiente de professores especialistas para atender a este dispositivo legal.

A solução ao problema foi a promulgação do Decreto-Lei no. 464/1969, que instituiu normas complementares à Reforma do ensino superior, em que determinava que enquanto não houvesse, “[...] em número bastante, os professores e especialistas a que se refere o artigo 30 da Lei no. 5.540, de 28/novembro/1968, a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições especiais de ensino superior, indicadas pelo Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1969). Para tal, foi estabelecido “[...] um prazo de cinco anos para a regularização da situação dos não diplomados em nível superior que na data da publicação da Lei no. 5.560/68 ministravam disciplinas específicas no ensino técnico ou exerciam funções de administração e de especialistas no ensino primário [...]” (MACHADO, 2008, p. 4), limite que nunca foi cumprido, segundo a autora.

De modo a dirimir a carência de docentes do ensino técnico com formação em nível superior e cumprir o requisito da Lei no. 5.540/1968, no ano seguinte, o Decreto-Lei no. 655/1969 foi expedido com a finalidade de autorizar a organização e coordenação, pelo MEC, de cursos superiores de formação de professores ao ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Por intermédio do Decreto-Lei no. 616/1969, criou a Fundação CENAFOR (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional), que tinha as atribuições de monitorar e fiscalizar os planos de execução de cursos para alguns Centros de Educação Técnica, tais como do Rio Grande do Sul, de Brasília, da Bahia, do Nordeste, da Guanabara e Amazônia. Com a criação do CENAFOR, o MEC, para além da função normativa, tornou-se diretamente executor da formação de professores por áreas produtivas.

Subsequentemente, o Conselho Federal de Educação emitiu uma série de pareceres orientadores: o Parecer CFE no. 266/1969, destinado às áreas industrial e comercial; o Parecer no. 392/1969, ao Ensino Médio Técnico; Parecer CFE no. 638/1969, acerca da equivalência dos Cursos de Formação de Professores do Ensino Industrial e Técnico; Parecer CFE no. 214/1970, à formação de docentes do ensino técnico-industrial; e o Parecer CFE no. 74/1970, que designava que os cursos de formação de docentes para o ensino técnico deveriam ter carga horária mínima de 1.600 horas/aula, a serem cumpridas em 9 meses; ou 800 horas/aula em 5 meses, caso o cursista tivesse formação anterior técnica específica em nível médio ou superior.

Nessa seara, foram delineados os cursos de cunho emergencial — Esquema 1 e Esquema 2 —, por meio da Portaria Ministerial no. 339/1970. Conforme já mencionado anteriormente, o Esquema 1 disponibilizava-se a prover complementação pedagógica a graduados em nível superior; o Esquema 2, a fornecer conteúdo técnico específico a portadores de diploma técnico industrial de nível médio, para os quais, além dos conteúdos ministrados no Esquema 1, seriam ofertadas disciplinas de conteúdos correlacionados. No mesmo período, aventou-se um plano de formação de professores para as disciplinas profissionais do ensino técnico-industrial, por meio do Parecer no. 151/1970, e em seguida mais outro, na figura do Parecer no. 409/1970, tratando sobre como seriam o currículo e o concurso de acesso aos candidatos.

O Parecer no. 151/1970, que interessa a esta investigação por constar como um dos documentos normativos que serviram de embasamento jurídico à criação do Curso pela FE/UnB, esclareceu que o Esquema 1 não prescrevia estudos “de conteúdo” aos candidatos à habilitação em Licenciatura Plena, pois já detinham uma formação, anterior e mais ampla, em nível superior. Desta feita, o currículo incluía os componentes pedagógicos: Fundamentos da Educação, Didática Geral e Especial e Prática de Ensino, fixados pelo Parecer no. 672/1969, e a duração compreendia um mínimo de 720 horas de estudos e práticas a serem desenvolvidos ao longo do primeiro ano de exercício no magistério. Quanto à forma de ingresso, não seria o vestibular, visto que os cursistas já eram portadores de diploma no Ensino Superior, apesar de, como veremos mais à frente, o Esquema 1 ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília ter estipulado a prova escrita como meio de admissão de professores bacharéis ao Curso, em alguns semestres, e estágio supervisionado obrigatório a todos os cursistas.

Diante de circunstâncias em que instrumentos normativos eram publicados quase em cadeia, uns para ratificar, outros para retificar informações, e até mesmo para dirimir dúvidas e contradições, foi possível perceber que nos documentos havia serventias diversas à esperada da letra fria da lei. Veja-se, por exemplo, quando da publicação do Parecer no. 151/1970, em que o CFE deixa ostensivo o descontentamento em relação aos Art. 30 da Lei no. 5.540/1968 e Art. 1o. do Decreto-Lei no. 665, de 27/ julho/1969. Segundo expressam, estes teriam tido um efeito nada tranquilizador para as Diretorias do Ensino Industrial “[...] à vista da perplexidade criada pelo diploma legal” (BRASIL, 1970), em referência à formação de todos os professores atuantes no 2o. Grau. Para tanto, o então Conselheiro Valnir Chagas assim se pronunciou no Parecer no. 151/1970 para exprimir o sentimento de intranquilidade:

Aí não se “impedem as autorizações provisórias para lecionar”; antes, ampliam-se tais autorizações para alcançar também a área dos “especialistas” em Educação. Por outro lado, o que se exige para a formação regular é tão-só que os professores sejam preparados “em nível superior”, sem que o curso revista necessariamente a características de “especial”. Isto não só possibilita como encoraja e, em certa medida, até mesmo impõe a utilização de “engenheiros, químicos industriais, administradores, etc.”, no magistério do ensino técnico. (BRASIL, 1970).

Depura-se que nem entre os Conselheiros do CFE pairava o consenso acerca da obrigatoriedade da Licenciatura Plena para a formação de professores da Educação Técnica. Desta maneira, seguiram-se as orientações no sentido de dar continuidade à instalação de cursos emergenciais, sendo que no aludido Parecer havia a recomendação de que os Esquemas 1 e 2 se integrassem, o mais rapidamente possível, à rede de ensino superior, vez que a intenção era de que fossem ministrados em Centros de Educação Técnica diretamente supervisionados pela Diretoria do Ensino Superior; ou mediante convênio, em escolas e colégios técnicos, ou em instituições de ensino superior, como foi o caso do Curso Esquema 1 oferecido pela Faculdade de Educação da UnB.

O golpe civil-militar de 1964 demandou a que a educação fosse novamente alvo de mudanças nos ensinos de 1o. e 2o. Graus. A Lei no. 5.692, também designada *Lei da profissionalização compulsória*, publicada em 11/agosto/1971, estabeleceu a completa integração do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino “[...] pela equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico para prosseguimento nos estudos rompendo com a tradição secular que não vinculava o Ensino Médio estritamente ao mundo do trabalho profissional e tornava obrigatória a aquisição de uma profissão [...]” (NASCIMENTO; COLARES, 2005, p. 2). Desta maneira, por meio da referida lei,

[...] integrou-se o ensino primário ao primeiro ciclo do ensino médio, já que com a nova legislação o ensino passou a ser dividido em dois graus: o ensino de primeiro grau, para crianças com mais de sete anos, composto por oito séries, e o ensino de segundo grau, oferecido em três (ou, em alguns casos, quatro) anos. Tal modificação visava atender os artigos 176 e 178 da Constituição vigente, segundo a qual o ensino seria obrigatório para as crianças entre sete e quatorze anos. (GONZALES; GARNICA, 2018, p. 09).

Para melhor compreensão acerca do que dispõem os autores, a Constituição em vigência à época era a de 1967, que por sua feita já assegurava a obrigatoriedade e gratuidade do ensino em 8 anos (1o. Grau). Quanto aos artigos, o Art. 176 ditava que o ensino primário deveria ser obrigatório e gratuito nos estabelecimentos oficiais de ensino a todos entre os sete e os quatorze anos, enquanto o Art. 178 afirmava que as empresas industriais, comerciais e agrícolas eram

obrigadas a manter o ensino primário tanto para os seus empregados quanto aos filhos deles com idades entre 7 e 14 anos (BRASIL, 1967).

Ainda que trate dos ensinos de 1o. e 2o. Graus, a Lei. no. 5.692/1971 tinha como foco a reforma radical deste último, que passou a ter como objetivo maior a profissionalização, fazendo com que todas as instituições de ensino públicas e privadas do ensino secundário, do ensino normal, dos ensinos técnicos industrial e comercial, e do ensino agrotécnico desse nível se tornassem profissionalizantes. O argumento em favor da mudança atribuía ao chamado milagre econômico, com industrialização e expectativa de crescimento, a consequente necessidade de formação de mão de obra especializada para o mercado em ascensão.

O discurso do então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, defendia o abandono do ensino propedêutico, — a quem denominava verbalístico, academizante e preparatório para o ensino superior —, e a ida para um sistema de educação direcionado às exigências do desenvolvimento, dando à escola de 2o. Grau a característica de terminalidade, já que ao qualificar o estudante como auxiliar ou técnico, este encerraria ali mesmo os estudos e adentraria no mercado de trabalho, tornando o 2o. Grau a etapa terminal da formação discente.

No que se refere à formação dos professores, em obediência à ideia de profissionalização introduzida pela Lei no. 5.692/1971, nesse período, a preocupação pairava em uma preparação docente por meio das Licenciaturas curtas<sup>20</sup>, em que o profissional, provido de uma formação generalista e breve, rapidamente chegaria ao mercado de trabalho. “Portanto, houve a tentativa de profissionalização do ensino, sob a política repressiva da ditadura que visava o crescimento econômico em detrimento de reformas sociais e educacionais” (FORTE *et al.*, 2018, p. 3).

De acordo com Saviani (2012), a partir da década 1960 houve a articulação da tendência tecnicista, de base produtivista, que viria a se tornar dominante na década seguinte, declaradamente reconhecida como parâmetro oficial do grupo de militares e tecnocratas que passou a compor o núcleo de poder a partir do golpe de 1964. Deste modo, no que se refere à base teórica, a intenção incidia na busca por uma nova orientação pedagógica inspirada na teoria do capital humano, segundo uma concepção produtivista de educação.

Nesta, preconizava-se “[...] a organização do sistema de ensino com estreita vinculação com o desenvolvimento do país”. Segundo o autor, tanto na Lei no. 5.540/1968, quanto na 5.692/1971, “[...] essa concepção já se manifestou com plena clareza, erigindo, como base de

---

<sup>20</sup> As Licenciaturas curtas surgiram no Brasil a partir da Lei no. 5.692/1971 e aludem aos cursos previstos à habilitação de professores para os ensinos infantil e de 1o. grau, com duração inferior às Licenciaturas Plenas.

toda a reforma educacional, os princípios de racionalidade e produtividade, tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (SAVIANI, 2012, p. 94). Convertida em política oficial desde a reforma promovida pela no. 5.692/1971, foi encampada pelo aparelho do Estado, que por sua feita, a difundiu e implementou em todas as escolas brasileiras (KUENZER; MACHADO, 1984).

O professor Luiz Antônio Cunha, em entrevista ao Senado Notícias, que traz informações por meio digital desta Casa Legislativa, explica que o argumento de que era preciso formar mão de obra para trabalhar nas indústrias era falacioso, posto que “Os governos que sucederam o golpe de 1964 tinham como tônica a redução dos gastos governamentais com ensino. Para isso era necessário reduzir a demanda de ensino superior, que crescia de forma intensa. O instrumento foi a profissionalização universal e compulsória de todo o 2o. grau” (2017, s.p) afirmando também que embora tenham alegado que a motivação se fundamentaria na necessidade de instruir trabalhadores, esta não condizia com a verdade. E conforme explica, a Lei 5.692/1971 viria a configurar-se, tempos mais tarde, como o maior fracasso da ditadura militar brasileira no campo educacional (CUNHA, 2014).

De mais a mais, não havia vagas para todos os/as estudantes, tornando imperioso o aumento do contingente de professores/as para dar conta de maior número de discentes. Isso exigiu uma considerável rearticulação administrativa, visto que a carência de docentes em determinadas regiões criava obstáculos ao processo de expansão da escola brasileira.

Há dois pontos relevantes a serem destacados da reforma dos ensinos de 1o. e 2o. Graus empreendida pela referida Lei no. 5.692/1971: o acréscimo de 4 para 8 anos na obrigatoriedade escolar; e a inclusão, por meio do ensino profissionalizante no curso de 2o. Grau, de um grande contingente de pessoas da massa popular até então excluída da escola. De acordo com Mourão (2013), o amálgama entre o antigo primário e o ginasial e a supressão dos exames admissionais, que eram um entrave ao acesso à educação para muitos/as estudantes, fomentaram a criação da escola profissionalizante única, além da concepção de cursos supletivos aos alunos “atrasados” nos estudos.

Para mais, a união entre as escolas secundária e técnica, com a pretensa intenção de eliminar o dualismo existente entre elas, foi a gênese de uma escola única de 1o. e 2o. Graus em que recaíam os objetivos de prover uma educação básica geral associada à preparação para o mundo do trabalho. A formação geral, a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho caberiam ao 1o. Grau; e a habilitação profissional ao 2o. Grau (SCHMIDT; ORTH, 2013). Tais mudanças não foram bem aceitas pela elite, pois, segundo avaliou, com a transformação do

Ensino Médio clássico científico em profissionalizante, seus filhos não mais estariam sendo preparados para o ingresso na universidade (TRIVIÑOS, 2006). De acordo com a análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), houve coações em série para que a combinação não fosse bem-sucedida, uma vez que:

A resistência de alunos e seus pais à implantação do ensino profissional na escola que tradicionalmente prepara candidatos para o ensino superior, associada a pressões que surgiram da burocracia estatal e das instituições de formação profissional, além de empresários do ensino, levaram ao restabelecimento do dualismo estrutural [...]. (p. 33).

Para os autores, a justificativa se baseou em dois fatores principais: na insuficiência de técnicos no mercado e na necessidade de ofertar uma opção àqueles jovens que não obtiveram sucesso em vestibulares de acesso à Educação Superior. Nesse viés, sempre direcionado a atender ao exposto na lei 5.692/1971 em relação ao Ensino Médio em geral, o Parecer no. 111/1971 tratou da formação de professores para disciplinas especializadas, da fusão das Diretorias de Ensino Agrícola, Industrial e Comercial do MEC em um só Departamento de Ensino Médio e da reformulação dos ensinos de 1o. e 2o. Graus, tornando, neste último, a profissionalização compulsória e universal.

Em outubro de 1982, o último presidente do Regime Militar, João Baptista Figueiredo, em meio a críticas à profissionalização compulsória, carro-chefe da Lei 5.692/1971 e então avaliada pela população como complementar à instrução e destinada à consecução do emprego, sancionou a Lei 7.044, que extinguiu o caráter obrigatório da profissionalização, e que ao invés de “qualificação para o trabalho”, passou a constar a expressão “preparação para o trabalho”, retirando-se tal exigência.

No que tange à formação de professores, o Art. 30, que trata do tema na Lei no. 5.692/1971, estabelecia, como exigência para o exercício do magistério a formação mínima, a saber: para o ensino de 1o. Grau, da 1a. a 4a. séries, habilitação específica de 2o. Grau, ou em graduação, representada por licenciatura de 1o. Grau obtida em curso de curta duração; ou para todo o ensino de 1o. e 2o. Graus, em habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Note que a legislação para a educação da década 1970, em especial a Lei no. 5.692/1971, intencionava criar condições à formação de professores em grande quantidade e do modo mais aligeirado possível a fim de suprir a carência de docentes para o 1o. e 2o. Graus, e por consequência, tornar menor, diminuir a atuação de professores leigos nesse nível de escolaridade. Todavia, de acordo com o Art. 77, na própria legislação havia não só a previsão

como a permissão à atuação dos docentes leigos em instituições públicas de ensino, que definia que, quando a oferta de professores legalmente habilitados não fosse suficiente para atender às demandas do ensino, seriam permitidos lecionar, em caráter suplementar e a título precário: no ensino de 1o. grau, até a 8a. série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4a. série e 2o. grau; no ensino de 1o. grau, até a 6a. série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3a. série de 2o. grau; e no ensino de 2o. grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura do 1o. grau (BRASIL, 1971).

Como desvela-se, a pluralidade de opções aceitas pelo Ministério da Educação para que professores de diferentes formações ministrassem aulas nos mais diferentes segmentos educacionais denota que a temática acerca da formação docente tem se constituído como ponto nodal no discurso relacionado à política educativa. Sobremaneira, a urgência em tratar de tamanhos desafios fez com que os Cursos Esquema 1 e Esquema 2 ganhassem novas normas do MEC, expostas na Portaria Ministerial no. 432/1971 e no Parecer no. 1.073/1972, já que a contar daquela data até o principiar da década seguinte, o Brasil contava com um déficit de 200.000 professores (MACHADO, 2008). A primeira somente fixava um currículo aos Cursos Esquema 1 e 2, com duração mínima de 600 horas/aula; o outro tratava sobre um currículo mínimo à formação de professores para disciplinas correspondentes às áreas econômicas primária, secundária e terciária.

Devido à vultosa quantidade de questionamentos, consultas e dúvidas acerca da recente legislação, novamente uma série de normas foi homologada, fosse para docentes de disciplinas do ensino de 2o. Grau em específico (Parecer CFE no. 3.761/1974; Parecer CFE no. 3.771/1974; Parecer CFE no. 3.775/1974 etc.); e àqueles interessados em continuar os estudos ou ingressar em Cursos Esquema 1 e 2 (Parecer CFE no. 1.886/75; Parecer CFE no. 1.902/1975; Parecer CFE no. 2.517/1975; Parecer CFE no. 51/1976; entre outros).

De mais a mais, o que vigorava até então em relação ao local onde os Esquemas 1 e 2 seriam ministrados — em Centros de Educação Técnica — foi modificado posteriormente quando, em 1977, a Resolução no. 03, de 25 de fevereiro, demarcou que a graduação de docentes para a Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2o. Grau deveria ser feita em curso de Licenciatura Plena, ministrado por instituições de ensino superior. O Art. 9o. desta Resolução reivindicou: “As instituições de ensino que mantenham os cursos previstos pelos Esquemas I e II de que trata a Portaria BSB 432/71, deverão, no prazo máximo de três anos, a partir da vigência desta Resolução, adaptar-se às disposições desta Resolução mediante a transformação dos mesmos em licenciatura” (BRASIL, 1971).

Por meio da Resolução no. 03 do CFE, de 1977, além de estabelecida a licenciatura plena para a parte de formação especial de 2o. Grau, fixado um currículo mínimo e prescrito que as instituições ofertantes de Esquemas 1 e 2 convertessem os mencionados cursos em Licenciaturas em um prazo máximo de 3 anos a partir da vigência da norma à concretização, passou-se a admitir duas exceções à permanência do Esquema 1: naquelas regiões em que a falta de recursos materiais e humanos tornassem difícil a implantação da licenciatura (BRASIL, 1977), expresso pela Resolução no. 03/1977, e para a “[...] habilitação de Professores das Matérias da Parte de Formação Especial não correspondentes às habilitações previstas no artigo 3o.”, que por sua vez tratava das licenciaturas nos Setores de Técnicas Agropecuárias, Técnicas Industriais, Técnicas Comerciais e de Serviços e Técnicas de Nutrição e Dietética, e presente na Resolução no. 12/1978. Segundo análise de Machado (2008, p. 6), passado tanto tempo, “[...] não se generalizou [...], pouco sucesso se obteve com relação à implantação dessa licenciatura” em cursos de educação profissional, nem muito menos viu-se a sua obrigatoriedade.

Em 1978, aumentou a esperança de que a criação e disseminação de cursos especiais de Licenciatura direcionados à formação de professores da Educação Profissional se efetivasse quando as Escolas Técnicas de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. A “cefetização” das Escolas Técnicas Federais foi um balizador no horizonte do processo de formação de docentes ao ensino técnico porquanto um dos fulcros dessas instituições residia em prestar ensino de nível superior em licenciatura com vistas à “[...] formação de professores especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2o. grau e dos cursos de formação de tecnólogos” (MACHADO, 2013, p. 357).

Entretanto, nos anos seguintes, a partir de 1979 até 1982, o Conselho Federal de Educação (CFE) lançou novos documentos que, contrariamente ao fortalecimento e à implantação das licenciaturas, incrementaram o funcionamento e a manutenção dos Esquemas 1 e 2: os Pareceres CFE no. 919/1979; CFE no. 136/1980; CFE no. 867/1980; CFE no. 589/1980; CFE no. 67/1981; e CFE no. 335/1982 tinham como temática o registro de docentes advindos dos Esquema 1 e 2; o Parecer CFE no. 1.004/1980 tratava da autorização para a oferta de cursos emergenciais. Houve até a aprovação de um plano para cursos emergenciais pela Secretaria de Educação Superior (Sesu) do MEC em 1979, o Parecer da Sesu/MEC no. 47/1979.

Similarmente ao ocorrido com a Lei no. 5.540/1968 no que se refere à formação de professores em nível superior, a exigência vigente na Resolução CFE no. 03/1977 foi flexibilizada quando seus Artigos 1o. e 9o. foram alterados graças à promulgação da Resolução

CFE no. 07/1982. Os referenciados artigos passaram à seguinte redação: “Art. 1o. A graduação de professores para a Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2o. Grau far-se-á em cursos dos Esquemas I e II, ou em curso de licenciatura plena ministrado por estabelecimento de ensino superior”; e “Art. 9o. As instituições de ensino que mantenham os cursos previstos pelos Esquemas I e II de que trata a Portaria Ministerial BSB no. 432/71 poderão, a partir da vigência desta Resolução, transformar esses cursos em licenciaturas” (BRASIL, 1982). Além de tornar opcional a formação de docentes da parte de formação especial do currículo de ensino de 2o. Grau por meio dos Cursos Esquema 1 e 2 ou de Licenciatura Plena, a Resolução CFE no. 07/1982 ainda esclareceu que a concessão de autorização ao funcionamento dos cursos de que tratava a mencionada legislação ficaria a cargo do Conselho de Educação, mediante processo regular.

Ainda em 1982, o Parecer CNE no. 335, emitido no âmbito da Câmara de Legislação e Normas do CNE e que trata do registro de professores habilitados segundo os Esquema I e II, expressou ter havido dificuldades para consignar os referenciados docentes por meio da Portaria Ministerial no. 432/1971 porque teriam ocorrido problemas ao não encontrar uma exata correspondência terminológica entre as matérias ministradas nos cursos superiores de origem dos bacharéis. O motivo pelo qual trago este Parecer para o texto se calca na abordagem que os conselheiros talhados à análise da temática acima descrita, mas não só. Interessam algumas informações constantes no Relatório quando é deixado de lado o cerne da questão e passam a figurar outras que revelam muito sobre o que a relatora e os demais membros reputavam sobre a formação de professores do ensino técnico.

Ao analisar a aludida norma, torna-se patente que ainda que os conselheiros participantes de sua confecção defendessem a formação dos professores bacharéis em nível superior, ao que parece, não consideravam ideal a formação em conhecimentos pedagógicos provenientes do curso de Licenciatura Plena. Veja-se, por ocasião, a afirmação na página 1, de que o curso Esquema I se fazia necessário por ser imperioso preparar (e não formar) — e fazê-lo rapidamente — os professores portadores de uma formação semiacabada para o ensino das disciplinas profissionalizantes por meio da necessária formação pedagógica (BRASIL, 1982, p. 1); e logo na página 6, trazer uma questão controversa ao questionar se àquela altura os cursos Esquemas 1e 2 deveriam ser substituídos pela licenciatura conforme previsto na Resolução no. 03/1977, ou se seria recomendável a coexistência de diferentes alternativas.

Para logo em seguida, sem mais delongas, decretar a escolha pela segunda opção, pois de acordo com a ângulo de visão de suas análises, se delinearía como sendo a mais razoável e apresentaria mais vantagens, ainda que na página seguinte, afirmassem realmente não dispor

de estudos que permitissem admitir que a licenciatura, como estava prevista, fosse mais eficaz no processo da formação de professores para as disciplinas da parte de formação especial do currículo de 2o. grau do que os Esquemas I e II anteriores (BRASIL, 1982). E deveras sem comprovação de que uma demonstrasse maior eficácia do que a outra, declararam que:

Sem dúvida, obtém-se melhor resultado na tentativa de preparar um profissional habilitado em nível superior, para bem orientar o ensino de um conteúdo que ele domina, como profissional que é, que na de formar um bom professor de disciplina profissionalizante, a partir de um curso qualquer de 2o. grau. Do mesmo modo, é, teoricamente, mais fácil formar, no ensino superior um professor de disciplina profissionalizante de 2o. grau se ele proveio da mesma habilitação a que se destina como professor. Queremos dizer que o profissional já iniciou sua formação como professor, ao estudar as disciplinas profissionalizantes. (BRASIL, 1982, p. 6-7).

Isto significa dizer que embora preferível a formação do/a professor/a do ensino profissionalizante no ensino superior à no 2o grau, um/a docente graduado/a não teria problemas em termos teóricos para mediar os conhecimentos junto aos discentes caso fosse dar aulas da disciplina de conteúdo curricular da mesma habilitação de seu curso de graduação, visto que o arremate da formação semiacabada do/a professor/a bacharel teria seus retoques finais na prática da sala de aula, ao ministrar conteúdos de disciplinas profissionalizantes enquanto professor/a no ensino técnico, sem necessidade de qualquer outra, excluída, dessarte, o fino acabamento advindo da formação em Licenciatura Plena. Afinal, conforme evidenciado, seria suficiente que este profissional estivesse imbuído do espírito da profissão “[...] em termos da perfeição dos desempenhos e da satisfação dos resultados da atividade profissional, como só ele pode sentir e transmitir. E esta condição é, muitas vezes, o mais importante na formação de um profissional” (BRASIL, 1982, p. 7).

Em 1986, órgãos vinculados ao MEC e afeitos à formação de professores/as do ensino técnico, como o CENAFOR e a COAGRI (Coordenação Nacional do Ensino Agrícola), foram extintos e tiveram suas atribuições transferidas para a SESG/MEC (Secretaria do Ensino de 2o. Grau), que formou grupos de trabalho para criar propostas de Cursos Regulares de Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Técnico Industrial de 2o. Grau, ou seja, uma nova investida com vistas à aprovação de licenciaturas específicas à área industrial.

Machado (2013) sugere ter existido na década 1980 um empenho na flexibilização de alternativas à formação de professores/as da Educação Profissional e Tecnológica em específico. Exemplos estão presentes na Resolução no. 07/1982, ao tornar opcional a formação em Cursos nos Esquema 1 e 2 ou em Licenciatura Plena; e no Parecer CFE no. 31/1991, que

propôs o reexame da normatização legal até então em vigor e mais flexibilidade e alinhamento entre os textos que tratam a formação de professores/as do segmento.

A publicação, em 20/dezembro/1996, da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 no Brasil não trouxe avanços em relação à exigência de licenciatura para os/as professores/as do ensino técnico. No referido ordenamento, a Educação Profissional e Tecnológica ficou relegada a um capítulo desvinculado ao da Educação Básica, figurando no Capítulo III, entre os artigos 39 e 42. No Art. 61, que trata da formação dos profissionais da educação, constavam somente referências gerais para o segmento: mediante a associação entre teorias e práticas, capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiências anteriores dos profissionais.

Porém, antes de a LDB 9.394 vir a público, algumas ideias já permeavam o contexto da educação, vindo a tornar-se hegemônicas no final da década 1980, princípio da década seguinte, alicerçadas nas categorias centrais: neoprodutivismo; neoescolanovismo; neoconstrutivismo; e neotecnicismo. No neoprodutivismo, há um deslocamento da iniciativa estatal, cabendo, agora, ao indivíduo, adquirir os meios para se manter competitivo no mercado de trabalho. “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (p. 430) e mesmo que perpassem pelos mais variados níveis de escolaridade, não há garantias de empregabilidade, visto que não há vagas para todos nesta forma atual do desenvolvimento capitalista, configurando-se, deste modo, a pedagogia da exclusão (SAVIANI, 2013), em que trata-se de preparar “[...] os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão os terá ensinado a introjetar a responsabilidade por esta condição” (p. 431). Com efeito, há a possibilidade de que se transformem em um microempresário, ou trabalhem por conta própria, ou quem sabe como terceirizados etc.

No neoescolanovismo, — seguindo o prescrito no Relatório Jacques Delors (2006), tornado público pelas mãos da UNESCO em 1996 —, releva-se o aprender a aprender, seja aprender a estudar, aprender a buscar conhecimentos, aprender a pesquisar, deslocando o papel docente para o de auxiliar da aprendizagem do estudante, e está vinculado “[...] à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2013, p. 432). O neoconstrutivismo configura-se como uma nova roupagem do “aprender a aprender”, mas desta vez com o fulcro de capacitar os indivíduos com comportamentos que primem pela flexibilidade de modo ao ajustamento às condições de uma

sociedade em que muito pouco ou quase nada estão garantidos, ficando os indivíduos largados à própria sorte (SAVIANI, 2012).

Já o neotecnicismo (FREITAS, 1992) se caracteriza pela reconfiguração dos papéis da escola e do Estado e o deslocamento do controle decisivo para o processo de resultados. “É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação de agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação” (SAVIANI, 2013, p. 439). Trata-se, pois, de “[...] avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade”, fazendo-se presente na procura pela “qualidade total” na educação e a penetração da “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2013).

Esta visão tornou-se política oficial de Estado quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação no período, seguiram as referências constantes no referido Relatório, sob o aceite de que os novos tempos exigiam a ampliação da visão da escola, demandando a capacitação com o intuito de adquirir novos saberes e novas competências, uma vez que as novas relações entre conhecimento e trabalho exigiam capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’ num contínuo “processo de educação permanente” (BRASIL, MEC, 1997). Anteriormente, já tinha tornado-se visível o alinhamento destas políticas neoliberais na LDB 9.394/1996, promulgada durante o primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2003), com a política de educação perpetrada no mencionado governo.

A partir das reformas educativas, por meio de leis nacionais de educação, [...] a formação docente começou a ser vista como uma variável estreitamente vinculada à qualidade e eficiência dos sistemas educativos, pois a política educacional converteu-se em uma política regulada por um Estado neoliberal no conjunto de forças ideológicas e institucionais que, a partir de uma estrutura política e pedagógica, promove a direção da vida organizativa governamental através do controle ideológico. (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 48).

No contexto pós-promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394), de crise econômica e de ascensão neoliberal, foi engendrado o Decreto no. 2.208, em 17/abril/1997, revelador de uma política dinamizadora a serviço da regulamentação de artigos da nova LDB vinculados à Educação Profissional e da Reforma da Educação Profissional, que acabou notarizando-se como PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional. Na verdade, na esteira do PROEP, patenteou-se “[...] uma lógica curricular produtivista e privatista para atender aos acordos neoliberais com os organismos internacionais” (COSTA; COUTINHO,

2018, p. 1.638) em que a cisão entre a formação profissional e a formação propedêutica desnudou-se, ficando ainda mais à mostra quando da publicação do Decreto no. 9.649/1998, cujo conteúdo exime a União de criar e manter escolas técnicas, condicionando a criação e manutenção mediante a consolidação de parcerias com estados, municípios, organizações não governamentais ou com o setor produtivo.

Desse modo, o Estado se isentaria de obrigatoriedade de manutenção e gestão financeira desses novos estabelecimentos de ensino. Acredita-se que essa foi uma das formas de desacelerar a expansão da EPTNM<sup>21</sup>, bem como possibilitar a educação básica gratuita e de qualidade, com formação humana e profissional às classes marginalizadas e retiradas do centro das sociedades capitalistas. (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1.639).

Não bastasse a inespecificidade ao tratar da formação de docentes para o ensino técnico, o Decreto no. 2.208/1997 trouxe “[...] um retrocesso com relação aos dispositivos anteriores sobre a formação docente para a educação profissional e tecnológica” (MACHADO, 2013, p. 359) ao preconizar, em seu Art. 9o., que as disciplinas do currículo do ensino técnico poderiam ser ministradas não só por professores, mas inclusive por instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional. Tal ensejo, denota, uma vez mais, que o projeto de “[...] desvalorização da profissão docente é uma política que enraizou nos planos governamentais e, portanto, a profissão-professor foi condicionada ao desenvolvimento apenas de seu saber técnico, desvinculado-a completamente da obrigatoriedade de interagir e/ou integrar com o campo das ciências da educação” (NOGUEIRA; COSTA; MORAES, 2021, p. 10), deixando ao largo o fato de que teoria e prática são elementos indissociáveis do processo pedagógico; e que enfatizar somente a prática na formação de professores é assumir o entendimento “[...] de que sem assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática não se estaria, em sentido próprio, formando professores” (SAVIANI, 2008, p. 18).

Em relação à formação de professores, os documentos emanados pelo Ministério da Educação (MEC) e orientados à temática, sob forte influência de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros, para mais de tutelar a necessidade de uma formação prática em detrimento da teórica, pois, segundo contestam, a formação ofertada por Instituições de Ensino Superior (IES) demonstraria-se cara, demorada e não formaria o/a docente para a realidade da

---

21 EPTNM é a sigla utilizada para referir-se à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

escola, culpabilizam esta última pelo insucesso do estudante e o professor por não ter recebido formação à altura dos desafios do trabalho em instituições públicas de ensino. Assim sendo, o melhor a fazer é substituí-lo por “professores” “atraídos” e “recrutados” de outras áreas do conhecimento (OCDE, 2006), como tratarei um pouco mais adiante.

Houve igualmente a defesa da formação em serviço como meio de preparação ao magistério, sem necessidade de experiência prévia como professor/a, em escola. Para mais, no referenciado Decreto permaneceram a conceituação e o disciplinamento dos programas especiais de licenciatura concomitantemente à existência de cursos de Licenciatura, ainda que não explicitadas orientações complementares à viabilização de sua expansão.

No mesmo ano, o Conselho Federal de Educação (CNE) expediu a Resolução CNE/CEB no. 2/1997. Tal normativa dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica tanto para professores de disciplinas dos Ensinos Fundamental e Médio, quanto da Educação Profissional de nível médio, sem, no entanto, abordar a licenciatura como meio de formação aos docentes desta última. Os programas destinavam-se a prover conhecimentos pedagógicos a portadores de diploma de nível superior em grau bacharelado, desde que os cursos tivessem vinculação à habilitação pretendida e relevassem a especificidade da metodologia de ensino de cada disciplina.

De modo igual, a norma estipulava a carga horária mínima de 540 horas, incluídas as partes teórica (240 horas) e prática (300 horas), sendo que a parte teórica poderia ser oferecida na modalidade a distância, e assegurava aos concluintes direitos ao registro profissional e certificado equivalentes à Licenciatura plena. De acordo com Machado (2008), a Resolução CNE/CEB no. 2/1997 gerou muitas dúvidas, em especial das escolas de ensino técnico que se arvoraram a consultar o órgão do MEC. Em resposta, a publicação de outros pareceres. Na opinião da autora, documentos bastantes permissivos em relação às possibilidades de formação aos docentes da Educação Profissional. Veja-se, para melhor exemplificar, a antiga concepção de formação em serviço expressa no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) no. 16/1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico:

Pressupondo que este docente tenha, principalmente, experiência profissional, seu preparo para o magistério se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais. Em caráter excepcional, o docente não habilitado nestas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério. Isto porque, em educação profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. A mesma orientação cabe ao docente da

educação profissional de nível básico, sendo recomendável que as escolas técnicas e instituições especializadas em educação profissional preparem docentes para esse nível. (BRASIL, 1999a, p. 46).

Percebe-se do trecho a menção à formação docente da Educação Profissional em cursos de Licenciatura, muito embora o foco fosse outro: a formação em serviço e sob total responsabilidade dos sistemas de ensino ou instituições escolares. Em outro documento normativo, a Resolução CNE/CEB no. 04/1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, há a alusão às licenciaturas no Art. 17, quando afirma “A preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais” (BRASIL, 1999b, p. 4). Ou seja, as licenciaturas são aventadas à formação dos docentes do ensino técnico, contudo a formação em serviço não só aparece antes na enumeração conforme pode-se notar, como as minúcias que detalhariam como se materializariam foram deixadas à parte, tanto as relacionadas às licenciaturas, quanto aos programas especiais.

Ademais, observa-se destas normas legislativas a desvalorização da formação didático-pedagógica, em que teoria e prática se comutariam na formação dos professores da EPT, em detrimento da valorização da dimensão da experiência prática. “Este viés é o que se constituiu como predominante na formação docente para a educação profissional e tecnológica” (MACHADO, 2013, p. 360). Ferreira e Brzezinski (2020) opinam que:

[...] a partir da década de 1990, as políticas educacionais para a formação e (des)valorização docente passaram a atribuir um peso maior para a experiência do cotidiano, desqualificando, assim, os contributos teóricos e, consequentemente, desvalorizando a universidade como espaço de formação de profissionais da educação. Tal movimento, de cunho pragmático, caracterizou o que se convencionou chamar de ‘epistemologia da prática’, orientada por organismos internacionais e amparadas em autores como Schön (2000) e Perrenoud (1993). (FERREIRA; BRZEZINSKI, 2020, p. 11).

Os autores criticam esta orientação praticista segundo o qual o professor pode até passar por cursos de formação rápida nas redes de ensino, desde que, no entanto, na prática da sala de aula saiba treinar os estudantes para os testes. Daí surgiu e fortaleceu-se a tendência na qual têm predominado as avaliações em série e de largo espectro do ensino e a responsabilização dos professores pelos resultados educacionais nos mais diferentes âmbitos, em que não importam as outras variáveis que abrangem o contexto no qual docentes e demais envolvidos estão inseridos. Em vista disso, propostas de entidades do campo da educação, como a ANFOPE, foram desprezadas no que se refere à formação docente. Como resultado, políticas

cujo resultado amplia a crescente precarização das condições de trabalho, a intensificação do trabalho do professor, e em contrapartida, a limitação da autonomia docente, ameaça ou perda de conquistas trabalhistas dos profissionais da educação (ANFOPE, 2016).

No Parágrafo único do Art. 61 da LDB 9.394/1996 uma dessas iniciativas fica evidente quando fundamenta a formação dos profissionais da educação segundo a associação entre teorias e práticas, inclusive por meio da capacitação em serviço e do aproveitamento da formação e de experiências anteriores. Ao buscar superar a oposição existente entre teoria e prática, validou a capacitação em serviço, e como consequência, a falta de formalidade na formação ao deixar de estabelecer as normas à capacitação, que por vias tortas, desembocou na interpretação de que se há como formar os professores em serviço, não existe razão para que outro meio a sua formação seja instituído.

O panorama pouco ou quase nada mudou com a publicação do Parecer CNE/CP no. 09/2001, que se ocupou da apreciação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Apesar de tratar-se de um documento normativo com muitas informações em suas 70 páginas de conteúdo, em que inclusive discorre um breve histórico sobre a democratização do acesso ao ensino, da qualidade da Educação Básica no período e até mesmo dos desafios educacionais frente ao uso das tecnologias no Brasil, em momento algum tratou da formação dos docentes da Educação Profissional. Para Nogueira, Costa e Moraes (2021, p. 08), sempre houve “[...] um processo de remendos na tessitura das políticas de formação docente para a EPT em que se promovem medidas prescritas para os problemas que se mostram recorrentes nesse percurso”.

O vai-e-vem de normatizações para regulamentar a formação de docentes da Educação Profissional e Técnica configura-se tamanho que até mesmo o Conselho Nacional de Educação atesta, no Parecer CNE/CEB no. 37 de 2002, que “[...] a docência para a educação profissional não está completamente regulamentada” (BRASIL, 2002), trazendo à tona o fato de que “[...] a constituição de cursos de licenciatura específicos para a docência na EPT esbarra na multiplicidade e caráter cambiante das atividades econômicas” (NOGUEIRA; COSTA; MORAES, 2021, p. 10).

Desde 2006, por intermédio de diferentes normas legislativas, tais como a Lei no. 11.301/2006; Lei no. 12.014/2009; Lei no. 12.796/2013, entre outras, a LDB 9.394/1996 vem sofrendo modificações, sendo a de maior relevo, sem dúvida, pela Lei no. 13.415/2017. Originalmente, o Art. 61 na LDB 9.394, ao discriminar os profissionais da educação escolar básica, designava serem: os professores habilitados em nível médio ou superior para a docência

na Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio; os trabalhadores da educação com diploma no Curso de Pedagogia ou com titulação na pós-graduação *stricto sensu*; e os portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Desde 2017, quando das alterações impostas pela promulgação da Lei no. 13.415, foram inseridos: os profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino; e os profissionais graduados que tenham concluído o curso de complementação pedagógica.

No ano 2012, o Conselho Nacional de Educação definiu na Resolução CNE/CEB no. 06 as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que expressam, no Art. 40, que a formação inicial à docência no referido segmento realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou *outras formas*, em consonância com a legislação e as normas específicas definidas pelo CNE. Araújo, Sá e Brzezinski (2018) entendem que se por um lado, a Resolução CNE/CEB no. 6/2012 indicava a exigência dos cursos de licenciatura à atuação docente na EPT, por outro, apontava haver *outras formas* para que essa formação acontecesse. Deste modo, opinam que “[...] o reconhecimento de “notório saber” por parte dos sistemas de ensino vem preencher uma lacuna deixada pelas DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio [...]” (p. 524), tendência esta de não exigência de formação pedagógica aos docentes deste segmento educacional desde a sua implantação no Brasil.

Os autores ainda reafirmam o contrassenso presente no fato de que, ao mesmo tempo em que implantam e consolidam cursos de licenciatura direcionados ao ensino profissional, como também de mestrados profissionais e acadêmicos cujo objetivo é prover formação pedagógica aos profissionais da EPT, surge a Lei. 13.415/2017, que “[...] equivocadamente, retroage ao passado, aos anos 1940, quando o ensino profissional foi estruturado em atendimento às Leis Orgânicas do Ensino e não era exigida formação acadêmica para os professores desses ramos de ensino” (ARAÚJO; SÁ; BRZEZINSKI, 2018, p. 540).

E em janeiro/2021, mediante a promulgação da Resolução CNE/CP no. 01, ficou revogada a Resolução CNE/CEB no. 06/2012, e ainda que a redação do Art. 40 tenha permanecido exatamente a mesma, no Art. 53 houve o decréscimo de tempo, de dez para cinco anos de efetivo exercício, para o reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de professores com vistas à certificação de competência, e, pasmém, equivalente à licenciatura. Tal circunstância relacionada ao reconhecimento de competência conflui com o expresso na Lei no. 13.415/2017 que, de acordo com Costa e Coutinho (2018, p. 1.647), permite que:

[...] todo profissional bacharel que atestar notório saber em qualquer habilitação técnica, poderá receber certificado para o exercício da docência. Não obstante, e ainda mais agravante, é a prerrogativa de que qualquer profissional, independentemente de seu nível ou grau de formação, possa comprovar seu saber e se tornar professor em cursos de educação profissional. Ou seja, qualquer cidadão, formado ou não, se comprovar o domínio técnico da profissão a que se destina a habilitação profissional, poderá dar aula em cursos técnicos de nível médio. É importante registrar que as diretrizes pelas quais deverão ser utilizadas na comprovação desses saberes não ficam determinadas pela supracitada lei.

Apesar de, em tese, o reconhecimento do notório saber aparentar tratar-se de uma medida extraordinária, excepcional à averiguação e ao ateste públicos do conhecimento e/ou da erudição, antes mesmo da publicação da Lei no. 13.415, a Medida Provisória no. 746, de 22/setembro/2016, deu o pontapé inicial à reformulação do Ensino Médio, em seu Art. 61, inciso III, quando instituiu um caminho mais curto à formação para o trabalho docente ao incluir no rol dos profissionais da educação aqueles com notório saber. Ainda que expresso, na referida MP ainda não constavam qualquer previsão sobre como seria ou por quais meios a certificação se efetivaria.

Para Macedo (2017), este é o ponto a partir do qual o notório saber passa a relevar ao trabalho docente na Educação Básica, já que foram entabuladas ideias propagandeadas por intelectuais em salvaguarda da necessidade de reestruturação, reforma das bases teóricas e práticas da “formação do professor”, pois, segundo defendem, se o professor em formação diplomou-se na Educação Básica, é presumível que tenha “[...] constituído conhecimentos, competências e habilidades básicas para ser um cidadão produtivo” (MELLO, 2000, p. 105), consubstanciando, em síntese, a égide da prescindibilidade da formação dos professores em cursos de graduação, e da mesma maneira, em cursos de Licenciatura, e ao que parece, a suficiência da formação no Ensino Médio, ou quando muito no bacharelado, para o/a professor/a da EPT.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), poucas semanas após a publicação da Medida Provisória no. 746, redigiu, em 12/outubro/2016, um manifesto em que se colocou diametralmente contra o propalado na referenciada MP. O documento anfopeano critica desde o modo como esta foi imposta — por medida provisória — até o seu intento de desorganizar o Ensino Médio, passando pela subordinação às normas e regulações de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a desvalorização do trabalho docente, entre outros tópicos abordados, desfiando repudiar:

[...] o ataque frontal empreendido à formação e à valorização dos profissionais da educação, uma vez que a MP, ao instituir a contratação de pessoas sem formação específica para o exercício da docência, sem concurso público de provas e títulos, desde que tenham alegado “notório saber”, reforça a desqualificação e a desprofissionalização dos professores, com impactos negativos na qualidade do ensino aviltando, sobretudo, a formação, a carreira e os salários do magistério. (ANFOPE, 2016, p. 01).

Apesar de todas as críticas e os posicionamentos de diferentes entidades nacionais contra a MP 746/2016 e a Lei no. 13.415/2017, em que pesem os movimentos em prol do desmonte da educação pública no Brasil, os documentos normativos foram publicados sem discussões consideradas representativas ou aprofundadas.

De maneira semelhante à MP 746/2016 no que tange à falta de antecipação acerca das formas para efetuar a certificação do notório saber, a Lei no. 13.415/2017, Art. 61, inciso IV, declara que os profissionais com notório saber “[...] reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, (são) atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado [...]” (BRASIL, 2017). A aludida lei afirma ainda que instituições de educação com “notório reconhecimento” estarão aptas à oferta de cursos de nível médio, mediante o cumprimento de exigências curriculares deste grau de ensino. Desta feita, os sistemas de ensino “[...] poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância [...]”, conforme dita o parágrafo 11 (BRASIL, 2017).

Assim sendo, o notório saber tem se configurado como mais um destes dispositivos disseminados com a intenção de albergar pessoas sem formação que intencionam dar aulas em cursos técnicos ou profissionalizantes. Macedo (2017) afirma que embora o reconhecimento do notório saber como requisito ao exercício da docência esteja expresso na Lei no. 13.415/2017, sua iniciativa é resultado das políticas de formação docente articuladas ao modelo de gestão educacional de caráter gerencialista e concebidas a contar da promulgação da Lei no. 9.394/1996, uma vez que descerrou possibilidades à formação em espaços diversos que não na Educação Superior, entendida como *lócus* privilegiado, apropriado e coerente da formação. Segundo a autora, o reconhecimento do notório saber como atributo para a docência “[...] contribui para a desprofissionalização do trabalho docente, ao fundamentar-se no argumento do

“aprender a aprender”<sup>22</sup> como caminho para indivíduos autogerirem sua própria formação e atualização profissional” (p. 1239), assumindo a função de controle da qualidade do trabalho.

De acordo com o exposto, além da Lei no. 13.415/2017, — conhecida como Reforma do Ensino Médio ou BNCC —, negligenciar a universidade como espaço adequado da formação, abre frente a que esta formação seja feita na iniciativa privada, o que, por conseguinte, fortalece uma formação “[...] fragmentada e aligeirada pautada na prática em detrimento da teoria” (MACEDO, 2017, p. 1.242). Deste modo, em larga medida, avaliação e certificação de competências conformam o trabalhador (MACEDO, 2011) da educação, no caso, o/a docente.

Nesse viés, a Lei no. 13.415/2017 deu prosseguimento às ações tidas como contrárias à educação pública ao conceder aos sistemas de ensino poder para realizar o reconhecimento do notório saber de profissionais formados em parceria com as corporações privadas, quando deveria criar políticas adequadas para assegurar a formação desses profissionais, o que representa o desprezo e a invalidação de lutas históricas da comunidade educacional pelos direitos e pela melhoria na formação dos professores (ANFOPE, 2016).

O estreito espaço conquistado por estes profissionais nas políticas públicas foi desconsiderado através de manobras políticas na legitimação de um saber que poderá ser reconhecido a partir de uma diretriz ideologicamente motivada pelos interesses econômicos do grupo hegemônico no poder. Em outras palavras, o notório saber foi incluído na legislação para atender às estratégias do governo de articulação da política de Reforma do Ensino Médio e ampliar o campo de atuação da iniciativa privada, elemento sem o qual não se torna possível garantir os interesses comuns e mercadológicos compartilhados pelo Governo e pelo empresariado. (GOMEZ; RAMOS, 2018, p. 12).

Bertrand (2005) explica que esta gana em avaliar e certificar competências e qualificações profissionais deve-se, entre outros fatores, à “[...] vontade de avaliar a eficácia de sistemas dispendiosos de formação; de fixar-lhes objetivos que respondam às novas demandas do mercado de trabalho; de manter certo controle como contrapartida à tendência para descentralização; necessidade de adaptação das exigências da formação permanente” (p. 11). Para mais, é necessário alertar para o fato de que a certificação deveria ser somente uma das etapas da formação profissional que visa a auxiliar no reconhecimento de qualidades, habilidades e conhecimentos dos indivíduos, mas não tem potencial para configurar-se como

---

<sup>22</sup> O Relatório Jacques Delors (Educação: um tesouro a descobrir), publicado pela UNESCO em 1996, ao se aplicar a engendrar os rumos da educação mundo afora, definiu os quatro pilares fundamentais da educação do séc. XXI: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser. O quinto pilar, aprender a empreender, com foco no empreendedorismo educacional, foi acrescentado em 2017 (ACIC, 2017).

um fim em si mesmo, visto não ter efetividade para revelar se determinado/a portador/a, devidamente certificado/a, será um/a bom/boa profissional da educação no ensino técnico e profissionalizante, por exemplo.

E um “sistema nacional de certificação de competências para professores” deve vincular-se à existência de “[...] critérios de autorização dos cursos e de avaliação dos formandos e dos professores já em exercício” (MELLO, 2000, p. 108) que deve ficar sob responsabilidade da União, muito embora com a participação de interessados diversos, de tal modo que dois entendimentos devem fincar-se unânimes: o consenso acerca da formação de professores e “o credenciamento de cursos e certificação de competências” (p. 108). Para se ter uma ideia, ao realizar uma busca rápida no Google utilizando a expressão “notório saber”, surgem ofertas de instituições direcionadas a bacharéis ou tecnólogos, propensas ao “reconhecimento de competência ou notório saber: a sua chance de ser professor”.

Em uma delas<sup>23</sup>, ao clicar em ‘quero saber mais’, há a explanação de que a instituição de ensino superior conveniada que vende tal serviço é cadastrada para legitimar interessados, sem mestrado ou doutorado, para ministrar aulas no ensino técnico e profissional, já que a certificação de competências docentes e o reconhecimento do notório saber configuram como exigências para quem enseje “repassar seus conhecimentos” ou concorrer em processos seletivos para o cargo de professor/a em cursos da Educação Profissional. A propaganda explica ainda sobre o modo para conseguir a certificação, temporária ou definitiva, que é rápido e realizado por uma banca altamente qualificada, os campos profissionais para os quais se destina e os valores para efetuar o “investimento”, porque segundo expressa, trata-se de uma oportunidade inigualável de transformar a vida profissional do/a contratante.

Ao vergar mais uma olhada sobre a temática, concerne observar a conceituação, presente em documentos normativos públicos, como é o caso específico de um Parecer, atualmente em discussão e em vias de votação no Conselho Estadual de Educação de Goiás, que dispõe sobre o notório saber no Sistema Educativo do estado para atuação exclusiva nos itinerários formativos profissionais do Ensino Médio. Embora não tenha sido possível descobrir se este foi transformado em Resolução, dado que nem no *site* da Secretaria de Educação ou em buscas pela rede mundial de computadores tenha conseguido localizar o número do documento ou se foi de fato publicado. Nada obstante, seguem como é concebido, e por seu turno, mensurado, para que possamos examinar as intenções que jazem sob um saber baseado basicamente na prática:

---

<sup>23</sup> Para maiores informações, acesse <<http://www.esamaz.com.br>>.

Art. 1o. O Notório Saber é o processo pelo qual se identifica, avalia e valida formalmente os conhecimentos, habilidades e aptidões desenvolvidos na experiência de trabalho ou de vida, independente da formação formal, com o objetivo de possibilitar a atuação na docência, como se licenciado fosse, estritamente nos itinerários formativos profissionais do Ensino Médios previstos em lei.

Parágrafo 1o. A avaliação para reconhecimento do Notório Saber deve conjugar técnicas e instrumentos diversificados, adaptados às especificidades do profissional e às exigências para atuação como docente, sem a necessidade e exigência de complementação pedagógica. (CEE/CP GOIÁS, 2021).

Conforme pode-se notar, configura-se um abrandamento das exigências concernentes à carreira docente mediante o lastro do notório saber. Mas não é só. Existem, já há algum tempo em nosso país, outros movimentos que intentam, outrossim, a desqualificação do trabalho docente. Pegarei, exemplificativamente, o Ensina Brasil<sup>24</sup>, programa de desenvolvimento de lideranças, e parte de uma rede, a *Teach For All*, presente em 55 países nos 5 continentes, que tem como mantenedores a Fundação Lemann, o Itaú Social, *The Haddad Foundation*, o Instituto Sonho Grande, *Garcia Family Foundation*, entre outros, e o slogan “Um dia, todas as crianças terão uma educação de qualidade”.

O Ensina Brasil conta com a parceria institucional de empresas como Kroton, Fundação Estudar, Brasil Cursinhos, Insper, FEJESP, Brasil Júnior, MATHEMA Formação e Pesquisa etc. e principais apoiadores Fundação Lemann, Itaú Social, Sonho Grande Instituto, *The Haddad Foundation*, Instituto Península, GOL, *AMGEN Foundation*, *Imaginable Futures* e outros. De acordo com o previsto por Freitas (2015), a política da Base Nacional Comum Curricular se prestaria como um catalisador dos interesses de “sujeitos” com grande expressão política, como é o caso dos representantes aludidos acima, notadamente com (grandes) interesses mercadológicos na educação.

Sob o título *Teoria da Mudança*, o sítio eletrônico contém uma série de informações em que explica que a missão do Ensina Brasil é potencializar uma rede de lideranças para atuar, remuneradamente e por pelo menos dois anos, “como professores em escolas vulneráveis”, desenvolvendo as competências e o comprometimento necessários para multiplicar seu impacto e dar continuidade à expansão de oportunidades para todas as crianças (ENSINA BRASIL, 2022), segundo consta no *website*. Contudo, os dados mais importantes não estão explícitos, por exemplo, de que maneira é dada a formação aos “ensinas”, como são chamados os participantes que “dão aulas” no contraturno do horário regular, em escolas públicas de ensino

---

<sup>24</sup> Disponível em <<https://www.ensinabrasil.org.br>>.

em cinco estados brasileiros (Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Maranhão e Pernambuco), mesmo sem a obrigatoriedade de constar o diploma em curso de Licenciatura Plena em suas formações, já que a maioria dos ensinas constantes nas propagandas é de bacharéis; e como são a atuação da rede de *alumni* (ex-participantes) e a formação dos membros atuantes como formadores dos ensinas, dentre outras questões pertinentes.

Ou seja, além de desqualificar o trabalho docente, afinal, propaga que qualquer pessoa, independentemente de sua formação, se licenciada ou não, pode ser professor/a, sendo suficiente que, “[...] ao invés de reclamar ou esperar, agir; ser a mudança que se quer; dar o máximo de si, sem se deixar ficar paralisado pela complexidade e pelos desafios” (ENSINA BRASIL, 2022), com efeito tenta transparecer que o sucesso alcançado desde o início da prestação de serviços, há cinco anos, deve-se à atuação dos ensinas naquelas instituições escolares, que com um intensivão de um mês de formação inicial e potencial de desenvolver o formando pessoal e profissionalmente, foi capaz de impactar positivamente a vida de quase cem mil alunos e fazer mais pelo ensino e pelos discentes de escolas da rede pública do que os professores concursados de fato e de direito, facultando a estes a desventura e o insucesso, vez que fracassaram na execução do trabalho docente, mesmo tendo a formação adequada em cursos superiores de Licenciatura Plena.

Infere-se que há bem mais de três décadas e prosseguindo até os dias atuais, são perceptíveis algumas características, sendo uma delas a centralidade em competências como condição objetiva para a suposta melhora da formação de professores/as. Conforme analisei, institui resultado das condições (ou da falta delas) em que foram e continuam sendo elaboradas as políticas que abordam a formação docente no Brasil, em parte atreladas aos discursos de agências internacionais, sob o jugo do neoliberalismo. Desta maneira, a temática fica limitada a uma fortuita ação individual de competências que se desenlaçam iminentemente mensuráveis diante da aparelhagem de avaliações de larga escala, alinhadas aos ditames de um mercado que desconhece fronteiras quando o tema se relaciona à educação. As avaliações sistêmicas que implementam uma standardização da educação assentada em uma perspectiva igualmente padronizada da qualidade do ensino são outra.

É perceptível também que as modificações trazidas por normas legislativas complementares à LDB 9.394 incorporaram expressões, dados e conceituações atinentes à capacitação e ao trabalho com o intuito de consolidar a formação em serviço, desta vez mais baseada na prática, menos dispendiosa e mais aligeirada dos profissionais da educação. Levando-se em conta todo o processo histórico de reconhecimento e evolução acanhada da formação dos/as professores/as em nosso país, ao invés de dar espaço para que sobrelevasse

uma legislação teoricamente mais vanguardista e com mais possibilidade de sucesso, por já ter conhecimentos dos erros do passado, sobreveio um movimento de retrocesso, que ganhou ainda mais robustez após o impeachment da Presidente Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016) e posse de seu vice em agosto de 2016.

Não bastassem a falta de reconhecimento social à profissão docente e de estrutura em muitas escolas em diferentes regiões do Brasil, os baixos salários pagos aos/as professores/as, além de jornadas extensas de trabalho, desrespeito e indisciplina discentes, salas de aula lotadas, inchaço do currículo e vinculação de conteúdos curriculares aos testes padronizados, violência nas instituições escolares, adoecimento docente etc., no apagar das luzes do ano 2016, o governo do Presidente Michel Temer (2016-2018) instituiu o Novo Regime Fiscal e da Seguridade Social da União, que limitou os investimentos em diversos setores da economia e de serviços por vinte anos. A consequência mais notável da Emenda Constitucional 95 para o campo da educação foi o engessamento dos gastos na área, gerando inúmeros impactos, especialmente no que diz respeito à execução de metas, diretrizes e estratégias que se prestam ao planejamento das políticas públicas da educação, como é o caso do PNE, e explicitando mais uma investida de cunho neoliberal. Na esteira da MP, normativas que desfavorecem a qualidade na formação de professores e sucateiam a educação nacional.

Para além de toda a legislação examinada até aqui, cabe chamar a atenção para alguns pontos da Resolução CNE/CP 2, de 20/dezembro/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC - Formação). A referida Resolução, se por um lado, institui a formação inicial dos professores em nível superior, em cursos de licenciatura, por outro, presta-se à precarização da formação quando relaxa as exigências e permite que graduados/as bacharéis ou tecnólogos/as tornem-se docentes sem uma formação minimamente básica, em que deixa à mostra a intenção de, se muito, desenvolver competências e habilidades, enfatizando a prática em detrimento da teoria.

Tal corolário encontra sustentação no Art. 7º., inciso II, ao expressar que a organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de docentes para a Educação Básica tem como um de seus princípios norteadores o “[...] reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática [...]” (BRASIL, 2019, p. 4), que deve estar presente, desde o início, em todo o percurso formativo do licenciando; e de modo semelhante no inciso VIII, que endossa a centralidade da prática, tomando-a como parte essencial na sistematização do currículo dos cursos superiores para a formação de professores.

Embora a Resolução CNE/CP 2/2019 trate dos Cursos de Licenciatura; da Formação em Segunda Licenciatura; da Formação Pedagógica para Graduados; e da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão, por enquanto vou me ater à parte da legislação que se dedica à formação pedagógica para graduados não licenciados, que por sua feita estipula uma carga horária básica de 760 horas: 360 horas para o desenvolvimento das competências integradas ao conhecimento, à prática e ao engajamento profissionais; e 400 horas à prática pedagógica na área ou no componente curricular para o qual o cursista está habilitando-se.

Quanto à carga horária, o curso de “complementação pedagógica”, como é mais comumente conhecido, reduziu drasticamente a carga horária total: passou de 1.400 horas, — sendo que deste total, anteriormente 400 horas poderiam ser aproveitadas —, para 760, sem possibilidade de aproveitamento. Pinho, Santos e Brasileiro (2022) apontam que segundo alertado na consulta pública empreendida pelo Todos Pela Educação, essa redução, que atinge quase 50% do tempo total, ocasiona desassossegos por, entre outras razões: não encontrar respaldo em diferentes experiências formativas internacionais; não contar com um sistema de regulação com vistas à garantia de um mínimo de qualidade; por transitar na contramão do objetivo da Resolução, já que propõe, teoricamente, a valorização e profissionalização da docência. Desta maneira, “[...] reforça-se a visão de que qualquer profissional possa ser professor e que a docência não requer um conjunto de conhecimentos específicos que são complexos e necessitam de tempo e prática para serem adquiridos” (PINHO; SANTOS; BRASILEIRO, 2022, p. 49).

Um enfoque que faço notar diz respeito às instituições que logram oferecer formação pedagógica para graduados/as. Segundo o instrumento normativo em análise, tais cursos podem ser ofertados por instituição de Educação Superior “[...] desde que ministre curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos” (BRASIL, 2019, p. 10), o que denota pouco rigor com vistas à fiscalização dessas IES e dos cursos por elas oferecidos. Diga-se de passagem, os cursos não são avaliados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tampouco seus concluintes realizam o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Outro diz respeito à extensão diminuta na Resolução reservada ao estabelecimento de normas à regência de tão relevante tema. Como decorrência da tímida especificidade (ou seria da proposital generalidade), olvidaram discriminar a qual clientela a formação pedagógica de graduandos se destina e outros pontos indispensáveis. Assim sendo, no vácuo legislativo, assentam-se oportunidades.

De uma destas, tomei conhecimento de uma faculdade privada com a promessa de formar professores em curto espaço de tempo. Ao acessar a internet, havia não só a que buscava, mas de modo igual, de farta variedade de cursos, e conforme pesquisei em alguns, todos com similitudes quanto às características apresentadas: muitas promessas e venda de facilidades em troca de pagamento do valor do curso em suaves parcelas. Em uma delas<sup>25</sup>, sediada na cidade de São Paulo e capilaridade em outras capitais da região Sudeste do Brasil, tem no slogan “Antecipe 4 anos de estudos e se torne professor licenciado em apenas 6 meses” (UNIPLINA, 2022) o chamariz de seu sítio eletrônico, que afirma estar em atuação no mercado há mais de seis anos com o propósito de ajudar na formação e evolução de professores, contar com corpo docente composto por professores mestres e doutores, e mais de 5.000 docentes licenciados em todo o Brasil.

Ao contatar a IES ofertante como se interessada fosse, foram-me passadas informações mais detalhadas sobre o curso. Porém, o fato de a funcionária responsável por sanar as dúvidas e responder aos questionamentos insistentemente afirmar existir uma “Lei Federal” na qual se embasam juridicamente fez soar o alerta. À medida que a conversa se prolongou, descobri não se tratar de uma Lei Federal, mas da Resolução CNE/CP 2/2019. Como a referenciada norma não se ateve a pormenorizar a quais graduados/as a formação pedagógica se destina, instituições privadas de ensino superior têm interpretado a legislação entendendo que qualquer pessoa portadora de diploma de graduação está apta a realizar o curso, ou seja, bacharéis e também tecnólogos/as. E a assunção para tal suspeita materializou-se através de informações constantes do sítio eletrônico da faculdade, em que há explanações gerais sobre a Licenciatura e sua duração, que em geral estende-se por 4 anos, mas que, no entanto, “[...] há uma legislação pouco explorada que possibilita realizar essa formação em menos tempo com a mesma equivalência de um curso regular” (UNIPLINA, 2022).

Informações constantes do mesmo *site* informam também que por meio da Resolução CNE/CP 2/2019 efetua-se o reconhecimento do curso de Licenciatura para graduados/as; que a publicação inaugural desta deu-se em 1997; uma primeira atualização em 2015; e a última e atual versão sendo esta na qual se embasam juridicamente, sem no entanto especificar a quais normatizações refere-se. O exame nos leva à percepção de que concerne, respectivamente, às Resoluções: CNE/CEB 2/1997; CNE/CP 2/2015; e CNE/CP 2/2019, sendo que nas duas últimas manteve-se a equivalência de certificados em relação aos portadores de diplomas de

---

<sup>25</sup> Para maiores informações, acesse: <[www.uniplena.com.br](http://www.uniplena.com.br)>.

Licenciatura Plena e de direitos relacionados à habilitação profissional desses professores, por sua vez apoiadas no Parecer CNE/CP 26/2001.

A IES anuncia formação em Licenciatura Plena para graduados em menor tempo, — seis meses —, por meio de aulas totalmente *online* na plataforma de educação a distância AVA<sup>26</sup>. Após a conclusão do curso, confere o título de licenciado ao estudante que antes de iniciadas as aulas, fez a escolha pela disciplina que mais apresenta afinidade com a formação bacharelesca do cursista, entre: Matemática, Letras Português, Letras Inglês, Educação Física, Artes Visuais, Filosofia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, Física, História, Química, e para a qual estará habilitado a ministrar conteúdos nos Ensinos Fundamental II e Médio, na Educação de Jovens e Adultos, em Escolas Técnicas, assim como prestar concursos públicos na área da educação.

O fato de o curso ser ministrado inteiramente a distância, a propósito, encontra-se dentro da configuração política do atual governo, calcada no aligeiramento e descompromisso com a formação de professores. Nesse bojo, a educação a distância transformou-se, legitimamente, em estratégia de acesso à educação, conforme exprime o Art. 80 da LDB 9.394/1996, no título VIII, das Disposições Gerais: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, sendo complementado pelo parágrafo 4o.: “A educação à distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá custos de transmissão reduzidos em canais comerciais e [...] concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas” (BRASIL, 1996). Tais atitudes indicam haver nas propostas oficiais para a formação docente “[...] uma preocupação com a habilitação rápida e barata. Afinal, o número de professores sem a formação mínima exigida é grande, o que resulta em um processo muito mais de titulação do que de qualificação” (PINHO; SANTOS; BRASILEIRO, 2022, p. 48-49).

A estrutura do currículo do curso para graduandos que intencionem tornar-se licenciados em Letras Português, por exemplo, tem 3 disciplinas no núcleo comum, divididas em 440 horas, a saber: Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Currículos e Desafios Contemporâneos; Metodologias para aprendizagem ativa; Planejamento Escolar e Engajamento Profissional; e mais 5 disciplinas específicas, em 680 horas: Português; Comunicação e Expressão; Metodologia do Ensino da Linguagem; Fundamentos da Língua Portuguesa; Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa, em uma carga horária total de 1.120 horas de curso.

---

<sup>26</sup> AVA: sigla que faz referência a Ambiente Virtual de Aprendizagem.

E embora a carga horária do curso a distância seja maior do que as 760 horas que a Resolução CNE/CP 2/2019 exige, causa preocupação atestar a ausência de disciplinas acadêmicas que deveriam ser de cunho obrigatório no currículo de um curso que afirma constituir licenciados e anunciar “formar professores com a capacitação necessária para os desafios da Educação do Século XXI” (UNIPLANA, 2021), tais como Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Didática, e outras delineadas à formação didático-pedagógica na Licenciatura. Tal alheamento desvela uma contração nos conteúdos teóricos calcada numa formação aligeirada e fragmentada que acarreta na desqualificação da formação inicial dos professores. Com um complicador: o controle do processo pedagógico à égide de uma base nacional comum curricular, que tem suplantado uma formação docente sólida e de qualidade ao vinculá-la a estratégias práticas de ensino.

Outro aspecto importante: em virtude da omissão na norma, os graduados bacharéis e tecnólogos matriculados foram eximidos de ter o histórico escolar analisado, de cursar o estágio supervisionado, e realizar o trabalho de conclusão de curso (TCC) ao término da licenciatura para graduados. Segundo informações prestadas pelo *WhatsApp* da IES, seria possível suprir a necessidade do estágio supervisionado e do TCC com o componente curricular, explicação que não convence. Na verdade, mais uma vez, na ausência da norma a minudenciar o que se faz necessário à formação de professores, a IES se fia ao que expressa a Resolução CNE/CP 2/2019, capítulo II, inciso III sobre “[...] o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área de Educação”; e no capítulo III, inciso XII acerca do “[...] aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência” (BRASIL, 2019, p. 3-4).

Dito isso, queda-se subentendido que haja vista os graduados serem detentores de diploma de bacharel ou tecnólogo, há a presunção de que já tenham cumprido com as atribuições que seriam incorporadas à formação através do estágio supervisionado, o que está longe de configurar verdadeiro, visto desconsiderar ou ignorar que a formação por ele propiciada, em que a teoria aprendida na faculdade/universidade será experienciada na prática em instituições de ensino públicas, propiciando a que a participação em situações replicantes da realidade educacional e que configurarão parte considerável de sua vida profissional futura venham a representar significativas aprendizagens. Para mais, ao que parece, deslegitima que

O estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se

concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico. Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora da unidade campo de estágio. (SAVIANI, 2012, p. 206).

Entretanto o estágio supervisionado, o futuro licenciado estará em contato com a realidade do ensino e da escola, desenvolverá atividades atinentes ao magistério e à docência, além de produzir uma análise avaliativa da experiência não só sua, mas do/a professor/a com quem dividirá a sala de aula. Desta feita, mesmo que fique representado o hiato legislativo, como parece ser o caso, afigura-se não só a omissão e irresponsabilidade por parte da IES ao tomá-lo como vantajoso, mas sobretudo o descompromisso e desinteresse para com a formação dos profissionais da educação que está licenciando, confirmando, conforme ateste de Freitas (2018, p. 106), não passar de “agências formativas improvisadas”, que têm como destinação “colocar professores rapidamente na profissão” (p. 107).

Este lapso na norma igualmente está presente no capítulo V da referida quando define os critérios da Formação em Segunda Licenciatura. Entretanto, por tratar-se de graduandos que ao concluir a primeira licenciatura experimentaram os ganhos e aprendizados advindos do estágio supervisionado, é coerente não haver a obrigatoriedade de outro estágio supervisionado, salvo o caso de o novo curso de licenciatura destinar-se a segmento educacional diverso ao realizado à conclusão da primeira graduação.

O cenário atual no que se refere à EPT segue aos auspícios da BNCC. Aqui na capital do país, por exemplo, foram recentemente publicadas, em 18 de abril de 2022, no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF), as Portarias no. 358, que regulamenta, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do DF - SEEDF, os procedimentos à apresentação de proposta de curso e proposta de adesão a Plano de Curso Técnico de Nível Médio na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; e no. 359, que normatiza, no mesmo âmbito, as orientações pedagógicas e os procedimentos normativos com vistas à estruturação e oferta de cursos de Qualificação Profissional, nas modalidades presencial e a distância, além de outras providências. Segundo a propaganda oficial, com o advento da Lei 13.415/2017, que alterou a LDB 9.394/1996, a Educação Profissional voltaria a ter protagonismo no Ensino Médio. Teremos de aguardar para ver como será.

Analisada até aqui a formação de professores, mais especificamente da Educação Técnica e Profissional, sigo agora ao ordenamento legal que faz alusão à formação docente em

Licenciatura Plena, lembrando que o sentido maior atribuído aos cursos de licenciatura tem como objetivo substancial a formação ao exercício do magistério na Educação Básica.

#### 4.2 CONTEXTO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA LEGISLAÇÃO

Quando pensamos sobre a problemática da formação pedagógica em licenciaturas, as discussões sobre o tema só vieram de fato à tona no principiar da década 1930, quando “[...] a concepção da Universidade como centro da alta pesquisa e formador do professorado secundário surgiu [...]” (GLASER, 1993, p. 91). Por meio da Reforma Francisco Campos, alicerçada pelo Decreto no. 19.851, de 11/abril/1931, foi expresso que entre os institutos superiores à formação de uma Universidade poderia consignar a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que por seu lado, teria atribuições vinculadas à transmissão da cultura e formação de bacharéis e licenciados/as para áreas de conteúdo e setor pedagógico: os/as primeiros/as formados/as em cursos de três anos e os/as últimos/as depois de um ano complementar de Didática. Deste modo, foram criados os estudos superiores em Educação no Brasil e o diploma de licenciado/a na área concedia ao/à formado/a ensinar as Ciências da Educação em instituições de ensino secundário (p. 92).

Faz-se oportuno lembrar que o contexto político do Brasil até a década 1920 nos remete a um país conduzido pelas oligarquias de São Paulo e Minas Gerais que se mantinham no poder ao fraudar reiteradamente eleições de modo a permanecer no poder, e sob um regime agroexportador, sendo o café o produto-base de nossa economia. Em 1929, grande parte do mundo foi chacoalhado pelas consequências da Grande Depressão estadunidense, provocada pela quebra da Bolsa de Nova Iorque, que por aqui reverberou ao provocar desemprego e dificuldades financeiras. Nesse período, após disputas políticas, a República do Café com Leite, como então era conhecido o revezamento de poder entre políticos paulistas e mineiros, sofreu um revés e Getúlio Vargas tornou-se chefe do Governo Provisório, com amplos poderes, e criou, no final de 1931, o Ministério da Educação e Saúde Pública, que teve o advogado Francisco Campos como o primeiro titular da pasta. No panorama da época, o:

[...] Ensino secundário era o nível de escolarização entre o curso primário e o ensino superior, que, a partir da Reforma Francisco Campos, passou a ter duração de sete anos e dois ciclos. Tratava-se de um longo ciclo de escolarização entre a escola primária e o ensino superior, que, grosso modo, era dirigido às elites e partes das classes médias. Até a década de 1950, ele era o único curso pós-primário que preparava e habilitava os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, diferenciando-se dos cursos técnico-profissionalizantes e normal. (DALLABRIDA, 2009, p. 186).

Para além de aumentar a duração do ensino secundário de cinco para sete anos, dividindo-o nos ciclos fundamental (composto por período de cinco anos comum a todos os estudantes secundaristas, conferindo-lhes uma formação geral) e complementar (por dois anos e formação propedêutica direcionada ao curso superior para os candidatos postulantes aos cursos de medicina, farmácia, odontologia, engenharia ou arquitetura) (BRASIL, 1931, p. 1-2), a Reforma Francisco Campos conferiu ao ensino secundário um arranjo estrutural que propiciava um caminho mais específico a quem desejasse a educação de nível superior (DALLABRIDA, 2009). Para Nunes (1962), o caráter enciclopédico da aludida, em verdade tinha como fulcro propiciar educação aos discentes bem-nascidos, afinal, naquela conjuntura da vida brasileira, só mesmo os ocupantes da elite poderiam se dar ao luxo de levar um quinquênio para formar uma cultura geral sólida, ascender ao ciclo seguinte e alçar cursar a universidade.

Outra norma que vale menção por tratar da formação docente, o Decreto no. 19.852/1931 tinha por atribuição organizar a Universidade do Rio de Janeiro e intencionava abrir frentes ao desenvolvimento e à especialização dos professores em áreas concernentes ao exercício no magistério, prevendo, desta feita, as licenciaturas em Educação; Ciências, Matemática, Física, Ciências Humanas e Química; Letras, Filosofia, História e Geografia. Segundo consta no documento, a licenciatura em Educação permaneceria habilitando docentes para ensinar as Ciências da Educação em escolas de ensino secundário (escolas normais) e as licenciaturas restantes permitiriam que o formado ministrasse aulas na respectiva disciplina de sua formação. Contudo, o funcionamento desta Faculdade delineada à formação de licenciados não se efetivou, mas consoante Glaser (1993), o Decreto teve a serventia de impulsionar o princípio da habilitação por licenciatura.

Dois anos depois, o Decreto no. 3.810/1933 converteu a antiga Escola Normal em Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que apesar de permanecer ofertando o curso normal, concomitantemente introduziu a “Escola de Professores”, curso superior para formar docentes secundários, tornando-se desta maneira, a primeira escola de educação em nível superior que por sua feita, em 1935 foi incorporada à Universidade do Distrito Federal do Rio de Janeiro, passando a ser chamada Escola de Educação, juntamente da Faculdade de Filosofia, de Letras e de Ciências. Um ano antes, em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo, instituição oficial mantida com recursos do poder público e concebida sob o ideal de ser constituída pela Faculdade de Educação, e de Filosofia, Ciências e Letras, e que anos mais tarde serviria de espelho para a ampliação dos cursos de licenciatura Brasil afora (AZEVEDO, 1976).

Em novembro de 1933, a Nova Assembleia Constituinte, mediante convocação do Governo Provisório de Getúlio Vargas, redigiu e promulgou, em 16 de julho do ano seguinte, a segunda constituição republicana do Brasil, que adotou medidas, tais como mais poder ao governo federal, obrigatoriedade do voto aos maiores de 18 anos, inclusive às mulheres, embora excetuando-se os analfabetos e mendigos, criação das leis referentes ao trabalho, como a instituição da jornada laboral de oito horas diárias, repouso semanal, férias remuneradas, entre outras. Previu igualmente a produção de uma lei para a Educação Nacional, que só se efetivou em 1961, com a LDB 4.024, que foi elaborada após o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova de 1932<sup>27</sup>, e fruto de treze anos de debates à sua concepção. Considerada uma lei de grande amplitude, seus 96 artigos contemplavam todos os níveis de ensino (FORTE *et al.*, 2018).

Passados pouco mais de três anos, Getúlio Vargas revogou a Constituição de 1934, provocando a dissolução do Congresso e outorgando a Carta Constitucional do Estado Novo no dia 10/novembro/1937. De inspiração fascista, suprimiu os partidos políticos e a liberdade de imprensa, instituiu a eleição indireta para a Presidência da República com mandato de seis anos de duração e concentrou ainda mais poderes à figura do chefe do Executivo. Permaneceu em vigor até o dia 29/outubro/1945, quando Vargas foi deposto do cargo.

Em 04/abril/1939, foi promulgado o Decreto-Lei no. 1.190, que tinha como aspiração estruturar a Faculdade Nacional de Filosofia. No âmago dessa organização, um dos pontos cruciais assentava-se em integrar a formação dos professores do Magistério Secundário à Faculdade de Filosofia, que no que lhe toca, era composta pelas seções de Filosofia; Ciências e Letras; Pedagogia; e outra adicional: a seção especial de Didática. Ao término de três anos de curso, o formando receberia o diploma de bacharel. Já para a formação nas respectivas licenciaturas, o licenciando tinha um ano a mais a cursar, mediante o cumprimento de um currículo que compreendia as disciplinas, a saber: Didática Geral; Didática Especial; Psicologia Educacional; Administração Escolar; Fundamentos Biológicos da Educação; e Fundamentos Sociológicos da Educação (NEVES, 1954).

O esquema que ficou conhecido como “três mais um”, ao tornar a licenciatura um complemento ao bacharelado, perdurou até a publicação do Decreto-Lei no. 9.092/1946, que determinou a duração do curso para bacharéis em quatro anos, — e a licenciatura curso paralelo a este —, demandando do bacharel que pretendesse tornar-se licenciado “[...] a formação

---

<sup>27</sup> O Movimento dos Pioneiros da Educação Nova lançou um Manifesto no ano 1932 que defendia uma escola completamente pública, para estudantes de ambos os sexos, laica e obrigatória e o estabelecimento de uma relação entre escola, trabalho e vida ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)).

didática, teórica e prática no ginásio de aplicação” (NEVES, 1954, p. 432), mais um curso de psicologia aplicada à educação. E segundo Azevedo (1976), o diploma de Licenciado passou a ser obrigatório para exercer a função ou o cargo no Magistério Secundário a partir de 1943, quando se institucionalizou “[...] a habilitação ao Magistério Secundário por meio de licenciatura em curso superior” (GLASER, 1993. p. 94).

Com a promulgação, em 20/dezembro/1961, pelo Governo do Presidente João Goulart (1961-1964), do dispositivo que fixava diretrizes e bases para a educação nacional, Lei no. 4.024, o sistema educacional passou a contar com uma capacidade razoável de reformar-se, tornando-se possível, assim, transigir para efetuar correções, e do mesmo modo, antecipar erros e elaborar mudanças, quando necessário. Como consequência, o sentido de fixar um currículo baseado num mínimo de disciplinas para cada curso ficou para trás, o que deu liberdade a que as instituições não só organizassem, cada uma, os seus projetos, como também criá-los em concordância com suas realidades e capacidades. Mas conforme Brzezinski (1996), por ser decorrente da Constituição de 1946, tão logo nossa primeira LDB foi publicada, já desnudava-se ultrapassada para a década 1960, pois envelhecera no decorrer de uma década e meia de longas discussões e acalorados debates em que perpassou o conflito de interesses entre liberais da Escola Nova e privatistas da educação até a elaboração da versão final.

Menos de um ano depois, o Conselho Federal de Educação publicou, em 14/novembro/1962, o Parecer CFE no. 292, que ao tratar da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura, determinou a equivalência entre bacharelado e licenciatura e a reversão desta última em compulsória no contexto curricular para a formação dos professores. Isto posto, para a aquisição do diploma em Licenciatura, os mínimos curriculares determinavam cursar as disciplinas obrigatórias: Psicologia da Educação (com foco em Adolescência e Aprendizagem); Didática; Elementos de Administração Escolar; e Prática de Ensino. Quanto à disciplina Prática de Ensino, esta ocorreria por intermédio de estágio supervisionado da respectiva matéria para o qual o formando estivesse próximo de graduar-se e preferencialmente em instituições escolares da comunidade, pois os colégios de aplicação para os quais estava destinada a realização dos estágios apresentavam dificuldades de instalação e funcionamento nesse período (GLASER, 1993).

A Lei no. 5.540, de 28/novembro/1968, que tratou da reforma do ensino superior, instituiu, no Art. 30, conforme já tratado nesta tese, a exigência acerca da formação de docentes do ensino de 2o. Grau em nível superior, independentemente se para ministrar aulas de conteúdos das disciplinas técnicas ou gerais, sendo que a formação didático-científica dos/as professores/as licenciados/as ficou sob a responsabilidade das universidades, em Faculdades de

Educação, e o Parecer no. 2.162, desse mesmo ano, cuja publicação tinha como objetivo regular a formação dos/as professores/as da parte especial dos cursos de 2o. Grau, designou que a graduação desses/as profissionais seria feita em cursos de Licenciatura Plena.

No ano seguinte, de maneira inédita, os propósitos e as finalidades das Faculdades de Educação vieram a público quando da divulgação do Parecer 632/1969, em que constam como objetivos destas: proporcionar uma formação científica especializada; amplificar os meios técnicos apropriados à atuação no processo ensino-aprendizagem; e servir à comunidade. E dois anos após, com a da Portaria no. 432/1971, que ditou as regras ao funcionamento dos cursos emergenciais de formação de docentes de disciplinas especializadas do Ensino Médio: os Esquemas 1 e 2.

Ao tornar pública a nova Lei no. 5.692/1971, permaneceu a exigência da formação em Licenciatura Plena para professores/as de 2o. Grau, no entanto, apoiando-se na justificativa de que havia a necessidade de ajustar a formação mínima ao exercício no magistério devido às muitas diferenças culturais entre as regiões do país, admitiu-se a instauração de 5 níveis de formação, em conformidade com o que se vê abaixo, sumariamente:

1. Formação em 2o. Grau (duração de três anos): preparava o/a professor/a polivalente das quatro primeiras séries do 1o. Grau para lecionar matérias do núcleo comum do currículo;
2. Formação em 2o. Grau (duração de quatro anos): preparava o/a professor/a polivalente para dar aulas até a 6a. série do 1o. Grau;
3. Formação superior em licenciatura curta: preparava o/a professor/a para uma área de estudos e a lecionar em todas as séries do 1o. Grau;
4. Formação em licenciatura curta, seguida de estudos adicionais: propiciava ao/a professor/a atuar como professor de uma certa área de estudos com alguma especialização em uma disciplina para lecionar até a 2a. série do 2o. Grau;
5. Formação em curso do ensino superior de Licenciatura Plena: habilitava o/a professor/a a dar aulas na disciplina de sua formação até a 3a. série do 2o. Grau.

Toda esta estrutura de diferentes graus formativos foi regulamentada por meio da Indicação do CFE no. 22/1973, que também se encarregou da fixação de normas e princípios a serem seguidos para a organização dos cursos de licenciatura. Para tal, foi proposta a divisão dos cursos em habilitações, em função da metodologia de ensino e do conteúdo: a) licenciatura para as áreas de educação geral; b) licenciaturas às áreas de educação especial; c) licenciaturas para as áreas de formação pedagógica.

Importa acrescentar que a partir da década 1970 e em decorrência da aprovação da lei no. 5.692/1971, — então inserida em um contexto autoritário devido ao golpe civil-militar de 1964, que atingira o ápice da repressão à democracia no mês derradeiro de 1968 com a promulgação do Ato Institucional no. 5 (AI-5) —, dispositivos legais em série foram elaborados a fim de implementar a reforma do sistema de ensino.

“Ideólogo educacional do regime militar” (SAVIANI, 2013, p. 379), o conselheiro do CNE Valnir Chagas intencionava desencadear modificações na ordenação das licenciaturas por meio de uma reestruturação integral dos cursos superiores de formação de professores/as em nosso país. Através da aprovação e publicação das Indicações no. 67 e no. 68, no ano 1975; e no. 70; no. 71; e no. 72, em 1976, foram abordadas temáticas acerca de: Estudos Superiores de Educação; Formação Pedagógica das Licenciaturas; Preparo de Especialistas em Educação; e Formação de Professores de Educação Especial, respectivamente. Houve ainda a Indicação no. 69/1976, que discorria sobre a Formação do Professor para os Anos Iniciais da Escolarização em Nível Superior que, no entanto, não foi homologada.

A aprovação do “pacote pedagógico”, como Brzezinski (1996) apelidou a feitura em fluxo de Indicações para tratar da formação de professores/as, não foi bem-recebido pelos/as educadores/as, que enxergaram mais uma arbitrariedade do poder que ignorava o dia a dia de práticas, estudos e pesquisas desenvolvidos por profissionais da educação em sua atuação cotidiana. Não fossem a mobilização e resistência dos docentes, o “pacote pedagógico” teria se “consolidado em “Sistema Chagas/CFE de Formação de Professores” (BRZEZINSKI, 2007, p. 239).

A Indicação no. 67/1975 em especial, ao prescrever orientações básicas para as áreas pedagógicas, renunciava “[...] a formação pedagógica das licenciaturas como parte de cada curso, integrando-a num processo de mútuo ajustamento com os conteúdos [...]” (GLASER, 1993, p. 97), desconsiderando a importância desta para a formação de todos os/as profissionais da educação que ministram aulas e relevando, em contrapartida, a instrumentalização da prática e os conhecimentos técnicos, apenas, ao desprezar que:

[...] a formação pedagógica vem a ser um conjunto de estudos e experiências que torna o futuro professor capaz de criar situações didáticas para desenvolvimento da aprendizagem em determinado campo de conhecimentos. Isso requer o domínio não apenas de conteúdos, como dos fundamentos científicos da relação docente-discente e da correspondente metodologia, sempre com vistas aos objetivos e características de uma escolarização de primeiro a segundo graus, ou de ambos. Também

supõe um contato frequente com a realidade escolar para ensaiar modelos, aplicar técnicas e desenvolver habilidades específicas do ensinar. (GLASER, 1993, p. 98).

Desta feita, para mais de interpretar as Indicações do referido CFE como uma ameaça, os/as professores/as se voltaram contra uma formação tecnicista, baseada em necessidades e anseios do mercado imediato de trabalho, que por sua vez desencadeava a fragmentação de saberes, “[...] a dissociação entre o pensar e o fazer pedagógico e a consequente imposição de “pacotes pedagógicos” às escolas, nos quais o papel dos professores se resumiria à “aplicação” dos conhecimentos elaborados por um corpo de especialistas da educação” (COUTINHO, 2012, p. 299). Segundo análise de Brzezinski (1996) acerca do período, além de não aceitar tais direcionamentos, na década seguinte, 1980, os/as educadores/as permaneceram engajados/as

[...] em discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam professores, com todas as dificuldades, pressões e incertezas, passaram a lutar pela modificação de práticas autoritárias brasileiras de formação de profissionais da educação que contribuem para a manutenção do sistema vigente e deterioração do sistema educacional e concomitantemente passaram a escrever a sua história. (BRZEZINSKI, 1996, p. 83).

História esta galgada pelos/as professores/as em meio a conflitos, debates e muita resistência ao autoritarismo imposto pela ditadura (BRZEZINSKI, 1996), e que resultou em que tivessem mais voz ativa e participação nas discussões de seu interesse, principalmente após associarem-se a movimentos e organizações de luta por direitos e pela formação docente em nível superior, em cursos de Licenciatura Plena.

Os anos 1980 foram fecundos à instituição de associações e centros de estudos relacionados à atuação de profissionais da educação, tais como a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), mas igualmente à criação de associações que mais tarde se transformaram em sindicatos, — mediante a remoção, pela CF/1988, da restrição à sindicalização de servidores públicos —, concentrando os/as docentes de diversos segmentos da educação nacional e os/as especialistas nas diferentes habilitações pedagógicas (SAVIANI, 2013).

Em 18/outubro/1982, foi publicada a Lei no. 7.044, que alterou dispositivos da Lei no. 5.692/1971 referentes à profissionalização de ensino de 2o. Grau. Tal norma manteve a formação de professores/as na Habilitação Magistério, mas trouxe opções de formação aos/às

docentes dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. O Art. 30 exprime a exigência mínima ao exercício de magistério:

- a) no ensino de 1o. grau, da 1a. à 4a. Séries, habilitação específica de 2o. grau;
- b) no ensino de 1o. grau, de 1a. à 8a. séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1o. grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1o. e 2o. graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena. (BRASIL, 1982).

Mediante esta legislação, foram instituídos os cursos de licenciatura curta, em nível superior, com menos horas-aula sem comparados aos cursos de licenciatura plena à formação de professores/as à atuação da 5a. à 8a. séries, bem como de 1a. à 4a. séries. A introdução das licenciaturas curtas para formar docentes para o Ensino Fundamental produziu controvérsias e posicionamentos contrários de acadêmicos e entidades corporativas, obrigando o CFE, poucos anos depois, a emitir orientações normativas para tornar progressivamente plenas essas licenciaturas curtas.

Com a aprovação da Indicação no. 8, em 1986, foi proposta a extinção dos cursos de licenciatura curta somente nas grandes capitais brasileiras, “tendo em conta as melhores condições de oferta de cursos superiores nessas localidades e o caráter de transitoriedade atribuído pela lei a esses cursos” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 40). Porém, sua extinção de fato só ocorreu na década 1990, por meio da LDB no. 9.394/1996.

Em um contexto global, cabe trazer à tona a conjuntura dos anos 1960/70, designada por Eric Hobsbawn como a Era de Ouro do capitalismo por indiretamente trazer, na esteira político-financeira, justiça e inclusão sociais (HOBSBAWN, 1994). Segundo o autor, nesse período, o mundo dividido entre os blocos socialista e capitalista vivia sob a “Guerra Fria” em que cada um intentava provar ser mais generoso e ofertar mais oportunidades sociais e políticas do que o rival. Posto isto, os países do bloco ocidental colocaram em marcha políticas de bem-estar social e inclusão, até que:

Em 1989, com o colapso do bloco comunista, isso subitamente mudou. Dali em diante, o mantra do “mercado livre” passou a ser o slogan triunfalista e o ensino público foi reestruturado com os procedimentos e princípios da nova ortodoxia empresarial como o motor das “forças de mudança”. Com isso, desde 1989, o controle dos currículos passou para os governos centrais e provinciais com um conteúdo estritamente prescrito e metas detalhadas e padrões de desempenho, prestação de contas e procedimentos de avaliação. Essas reformas padronizadas se transformaram em um “movimento mundial” vigorosamente promovido por uma série de agências aliadas ao mercado livre globalizante. A partir do final da década de 80, um novo “movimento mundial”

que se concentrou em uma reforma baseada em padrões começou a se propagar, especialmente nos países ocidentais mais vanguardistas. As novas reformas tinham como foco testes e diretrizes padronizados. Os novos currículos eram prescritos centralmente e associados a metas detalhadas, prestação de contas e procedimentos de avaliação. (GOODSON, 2008, p. 95-96).

Estas reverberações não demoraram a pousar por aqui, justamente no período em que, marcadas pelo processo de redemocratização do Brasil, submergiram as contradições inerentes à sociedade e à política nacionais, em que de um lado, eclodiam esses movimentos, associações, grupos em busca da ampliação de direitos; do outro, a fundamentação do pensamento neoliberal por intermédio de grupos daqui e de fora que culminaram na adoção de políticas gerenciais na educação que tiveram considerável repercussão na área político-educacional nos anos vindouros.

Este horizonte contribuiu para a educação e o modo como até então eram vistos a escola e o trabalho pedagógico e evidenciou as relações presentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e o modo como a escola se organiza (FREITAS, 2002). De acordo com os estudos empreendidos por Rocha (2002), na década 1990, o tema formação de professores foi impactado pela disputa de dois antagônicos projetos de formação docente: o primeiro representado por associações/entidades/faculdades/centros de educação e o outro pelo governo federal.

Com o país dando passos largos para tornar-se democrático novamente e no rastro do neoliberalismo, fundamentado na política que prega um Estado mínimo e a primazia da iniciativa privada nas relações que regem vínculos institucionais, o governo brasileiro vem, desde então, articulando uma política econômica que abriu espaço para a gênese do que viria a ser a mercantilização da formação de professores sob o baluarte da democratização do acesso ao Ensino Superior. No entanto, este novo campo não fazia referência à educação superior pública, conforme se pode notar, mas às instituições privadas de Ensino Superior.

A publicação de nossa segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei no. 9.394, ainda que afirme, no *caput* do Art. 62, dispor sobre a formação de docentes para atuar na Educação Básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, sobreleva políticas que conduzem à flexibilização ao admitir, como formação mínima ao exercício do magistério na Educação Infantil a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Tal configuração atenta contra o fato de que, desde os anos 1980, várias universidades realizaram reformas curriculares com o objetivo de formar, no Curso de Pedagogia, docentes para atuar na Educação Pré-Escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1o. Grau, e desde então, terem amalgamado experiências de formação inicial e continuada de professores (SAVIANI, 2012).

E mesmo tendo o Curso de Pedagogia entre uma de suas finalidades formar professores para trabalhar no mesmo segmento, a LDB ainda assim insistiu com a permanência do trecho na norma.

A divulgação da nova LDB trouxe propostas de mudanças às instituições formadoras e aos cursos de formação de professores/as, tendo sido estabelecido lapso de transição à efetivação de sua implantação. Deste modo, a estrutura dos currículos dos cursos de formação docente ficou ainda com a marca da legislação anterior por um período longo, mais especificamente até 2002, quando iniciadas as primeiras adaptações de currículo e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profissionais foram promulgadas, e nos anos seguintes, no momento em que as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura foram aprovadas pelo CNE (GATTI; BARRETO, 2009).

A aprovação, em 8/maio/2001, e entrada em vigor, em janeiro/2002, do Parecer CNE/CP no. 9, que se ocupou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, regulamentou-a em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O referido documento deprecia o preparo dos/as professores/as, pois segundo afirmou, a formação permaneceu hegemonicamente no formato tradicional, que não contemplaria as peculiaridades que caracterizam a atividade docente no período. Dentre elas, destaque para:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2001, p. 4).

A avaliação sobre o Parecer 9/2001 paira na relevância que este destinou à aprendizagem em detrimento do processo formativo. Segundo análise de Rocha (2022), uma das questões a serem enfrentadas na formação docente estaria relacionada à concepção restrita de prática e por ser segmentada em dois extremos: o trabalho em sala de aula e as atividades de estágio. O primeiro superestima os conhecimentos teóricos em detrimento das práticas; a outra, enaltece o fazer pedagógico e subestima a dimensão teórica. Assim sendo, a questão a ser vencida é que estágio e sala de aula não são espaços reservados unicamente à prática e à teoria, nessa ordem. Por consequência,

“conhecimento pedagógico” (grifo do autor) refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, ou seja, currículo, elaboração de currículo, transposição didática, planejamento de ensino, gestão de sala de aula, desenvolvimento e avaliação das situações didáticas, avaliação das didáticas, avaliação das aprendizagens dos alunos. (ROCHA, 2022, p. 193).

Entre os anos 2000 e 2002, três versões foram sendo revisadas até que a versão final da Resolução CNE/CP no. 1 viesse a público, em 18/fevereiro/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e manteve a obrigatoriedade para a formação em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Em maio/2000, a estrutura de uma proposta composta por Introdução e seis partes foi publicada, e sua atualização, em fevereiro do ano seguinte, trouxe a disposição em relação à reforma da Educação Básica, inclusive com diretrizes à formação docente. Em abril/2001, a última versão incorporou os elementos contidos nas precedentes.

Na direção da LDB 9.394, o Decreto no. 3.860, de 9/julho/2001, designou que as Instituições de Ensino Superior (IES) poderiam desde então assumir distintos formatos, tais como universidades, faculdades integradas, institutos superiores, escolas superiores, entre outros, o que institucionalizou a distinção entre universidade de ensino e universidade de pesquisa, já que a exigência do desenvolvimento de pesquisa e extensão foi mantida apenas para as universidades (FREITAS, 1999).

Desde a decretação da Constituição Federal de 1988, vários regulamentos têm sido publicados para normatizar a formação de professores/as: em 1996, a LDB 9.393; em 1999, o Decreto no. 3.267, que dispôs sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica; dois anos após, a Lei no. 10.172/2001, que trata do Plano Nacional de Educação e de outras providências; no mesmo ano, o Parecer CNE/CP no. 9/2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais à Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, o Parecer CNE/CP no. 27/2001, que retifica o item 3.6, alínea “c” do Parecer CNE/CP no. 9/2001, além do Parecer CNE/CP no. 28/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica. Em 2002, as Resoluções CNE/CP no. 1 e CNE/CP no. 2, que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

Em 2005, o Parecer CNE/CP no. 5 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que no ano seguinte, mediante a publicação do Parecer CNE/CP no.

3/2006, foi reexaminado. No mesmo ano, o Parecer CNE/CP no. 1/2006 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura. Em 2014, a Lei no. 13.005 regulamentou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), e entre outras providências, estabeleceu 20 metas e 240 estratégias que, em tese, são a base de orientação à construção das políticas educacionais no Brasil até o ano 2024. As metas 15 e 16 estabelecem as estratégias, cujo foco é a formação inicial dos profissionais da educação (que deve ser em nível superior) e a formação continuada. Quanto à Educação Básica, a meta 15 assegura que todos docentes possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Um ano depois, a Resolução CNE/CP no. 2/2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, tratando dos cursos de licenciatura, dos cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, além da formação continuada de professores/as.

No ano 2017, a publicação da Resolução CNE/CP no. 1 alterou o Art. 22 da Resolução CNE/CP no. 2/2015; e a Resolução CNE/CP no. 2/2017 instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular para todas as etapas da Educação Básica. Passados dois anos, a Resolução CNE/CP no. 2/2019 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). E no ano seguinte, veio a público a Resolução CNE/CP no. 1/2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Como é patente, da publicação da LDB 9.394/1996 até recentemente, nota-se que as publicações se avolumam, em alguns períodos chegando a ser anuais, acarretando “sobreposição, concomitância e instabilidade jurídica”, e sem no entanto “[...] consolidar nenhuma dessas propostas de formação” (ROCHA, 2022, p. 197). Esse excesso de normas tem se configurado uma praxe quando o assunto a ser tratado referencia a educação e a formação de seus profissionais (BORGES, 2016).

Quando abordamos esta temática, pode-se afirmar que o que de mais expressivo e relevante à formação dos professores/as veio à tona em 1o./julho/2015, com a aprovação da Resolução CNE/CP no. 2, que assentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, tratando sobre cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados/as e cursos de segunda licenciatura, além da formação continuada de

professores/as. Até então, foi a norma que amplificou a acepção de docência, como se nota no parágrafo 1o. do Art. 2o.:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 3).

Ao comparar as Resoluções CNE/CP no. 2/2015 e CNE/CP no. 2/2017, por exemplo, importa elucidar que houve uma apropriação, pelo legislador, sobretudo da ideia de uma política e um projeto nacional de formação de profissionais e trabalhadores/as da educação que por sua vez vinham sendo debatidos e analisados desde o final da década 1980 por movimentos educacionais, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), em larga medida em defesa de uma base curricular comum formativa. Notadamente, alguns aspectos deste projeto foram agraciados na letra da Resolução CNE/CP no. 2/2015; e dois anos depois, postos a perder na Resolução CNE/CP no. 2/2017, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ser respeitada em todas as etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Em análise acerca da Resolução CNE/CP no. 2/2015, Silva (2016) afirma que esta fundamentava-se nas concepções de docência, currículo e educação, e em seus princípios, revelava-se “uma mudança de referencial para a formação de professores até então em vigor, que esteve ancorada na concepção de desenvolvimento de competências profissionais” (p. 161), e diferentemente de tal ideário, vinculava-se a uma perspectiva crítica, comprometida com a educação de qualidade social e com a emancipação dos sujeitos e grupos sociais.

O desmonte proposto na Resolução CNE/CP no. 2/2017 nos coloca a refletir sobre o que está por trás da BNCC, e para isso, se faz urgente que professores/as, estudantes e demais profissionais da escola de Educação Básica tenham a exata noção e o conhecimento de que o currículo é um campo de disputa e de contradições “[...] em que as relações de poder e ideologias representam um projeto de educação a reboque de interesses políticos, mercadológicos e empresariais” (VEIGA; SILVA, 2018, p. 64). Nesse panorama, cabe a todos pensarmos a escola como lócus de resistência e enxergarmos o currículo como resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes (SILVA, 2011) em que não só o conhecimento está em disputa, mas a sociedade que se quer formar. E segundo se depreende da análise acerca da

Resolução CNE/CP no. 2/2017, não é somente o currículo que está em disputa, “mas a docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação” (ARROYO, 2011, p. 43).

A base formativa para os/as professores/as defendida pela Anfope desde o final do século XX nem de longe se assemelha à base prospectada para a Base Nacional Comum Curricular, cujo cerne baseia-se no desenvolvimento de competências e habilidades. Outro aspecto é que a primeira entende a escola pública como espaço dialógico, democrático e coletivo, onde se aprendem e se ensinam conhecimentos atinentes às diferenças, em que são desnudadas as nuances e adversidades de realidades diversas, e não como um espaço destinado aos menos favorecidos social e economicamente, a ser mantido com um mínimo de investimentos e que a médio ou longo prazo pode vir a ser privatizado.

Para mais, recordemos que a concepção e produção das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação formuladas pelo Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação no final da década 1990 intencionavam abranger não só a Educação Básica, mas de maneira semelhante as universidades públicas aos ditames dos organismos internacionais sobre os quais já mencionei, com o fulcro de adaptar a formação de profissionais de nível superior às determinações do mercado globalizado.

Neste lastro foi publicado o Decreto 3.860/2001 mencionado anteriormente, que ao “separar” as universidades de pesquisa das de ensino, e conseqüentemente instituir uma forma de organização em que os estudos apartados da pesquisa e da produção de conhecimento nas áreas de formação, tanto em disciplinas da área educacional quanto das de conteúdo das áreas específicas da docência, potencialmente lograrão alcançar um caráter técnico e instrumental que subtrai dos/as profissionais da educação a chance de desenvolver-se como intelectuais de uma área específica do conhecimento, “[...] reforçando, portanto, a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um prático com pleno domínio da solução de problemas da prática da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram esses problemas” (FREITAS, 1999, p. 23). Para mais, adensa para a continuidade de métodos que tornam mais distantes o conhecimento da reflexão e do conseqüente diálogo com a cientificidade (NETA *et al.*, 2020).

A análise comparativa das Resoluções CNE/CP no. 2/2015 e CNE/CP no. 2/2019 explicita que embora apresentem similitudes, principalmente no que tange ao discurso, em que pese a apreensão de conceitos, expressões e terminologias mormente utilizados pelas associações de defesa da educação e formação docente e tomados emprestados em favor de interesses e projetos neoliberais de educação, as semelhanças param por aí. E ainda que aparentemente se prestem à mesma finalidade — conceituar diretrizes, orientações à formação

docente em nível superior — a Resolução CNE/CP no. 2/2019 tem por objetivo maior a instituição de uma Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica, a BNC-Formação.

A contextualização do período imediatamente anterior à aprovação da Resolução CNE/CP no. 2/2015 nos remete à primeira vez na história da formação de professores/as no Brasil que um trabalho colaborativo e pensado a partir da defesa de um projeto nacional de educação produziu um documento orgânico entre universidades e Educação Básica com o objetivo de articular a formação inicial e continuada (DOURADO, 2015), ou seja, a expressão dos princípios e das concepções de uma base comum nacional à formação docente moldada pelo movimento de educadores. Base esta que considera

[...] a docência como ação intencional e comprometida com o ensino, propõe avanços na organização curricular dos processos formativos ao reconhecer que a formação de professores pressupõe sólida formação científica, cultural, interdisciplinar e densa formação profissional que envolve o domínio de conhecimentos específicos, pedagógicos e multiculturais, que respeitem a diversidade e valorizem a inclusão de todos, indistintamente. (MUSSI, 2022, p. 170).

A Resolução 2/2015 estabeleceu referências e orientações com a finalidade de assegurar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como princípios pedagógicos necessários ao exercício da prática educativa e da profissão docente. Além disso, rompeu com a lógica das competências, até então corrente nas Diretrizes pós-LDB 9.394/1996 e que marcou os debates curriculares no período. É pacífico entre algumas entidades, como a Anfope, que como um todo, a Resolução CNE/CP no. 2/2019 representa um retrocesso no processo de formação de professores/as, com significativas rupturas em relação ao que estava posto pela Resolução CNE/CP no. 2/2015, em especial ao romper inteiramente com as conquistas qualitativas à formação e valorização profissional dos/as professores/as constantes nesta. Para mais de revogá-la, a Resolução 2/2019 cobriu-se, em sua forma, de uma roupagem moderna e inovadora, quando em verdade, no conteúdo, está efetivamente travestida com “mais do mesmo”, ornada na última moda dos anos 1990, em retomada de proposições e conceitos ultrapassados, contextualizados no período pós-LDB 9.394/1996.

Ambas as Resoluções se colocam a formar docentes para atuar na Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio. No entanto, neste quesito, a Resolução 2/2019 traz duas “inovações” em relação à Resolução 2/2015: no Art. 13, incisos I e II, a introdução da terminologia “multidisciplinar” para aludir à *Formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil*; e à *Formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino*

*Fundamental*, abrindo vazão a que novamente surjam oportunidades para que Instituições de Ensino Superior (IES) privadas instituíam cursos para formar esses/as profissionais multidisciplinares, mesmo sabendo-se tratar de uma discussão sem fundamentos, já que os cursos de Pedagogia são legalmente organizados para tal finalidade, conforme o Art. 2o. da Resolução CNE/CP no. 1, de 15 de maio/2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, em licenciatura. A segunda se refere ao Art. 16 desta Resolução, que afirma:

As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. As licenciaturas referidas no caput, além de atender ao instituído nesta Resolução, devem obedecer às orientações específicas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada modalidade, definidas pelo CNE. (BRASIL, 2019, p. 9).

O trecho em análise merece atenção por alguns diferentes aspectos: pela ausência da Educação Profissional Tecnológica (EPT) no *caput* do Art. 16; e por instituir cursos de licenciatura destinados a docentes em diferentes modalidades educacionais, quando tal formação continua a ser ofertada em cursos de especialização. Ao que parece, tanto no caso da omissão, bem como da fundação de novos cursos de licenciatura, não restam dúvidas quanto à disposição e ao intento de abrir um flanco, um filão de mercado em que este espaço forjado pelo Estado em pouco virá a ser preenchido por instituições educacionais privadas.

Todos esses propósitos têm potencializado um quadro nebuloso no que concerne à formação docente que, longe de configurar-se afeito à atualidade, estende-se há décadas, porém cada dia mais engolfado em meio às entranhas do neoliberalismo e da privatização da educação. Entidades diversas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), entre outras, defendem que esses movimentos, em muitas situações originados no governo, intentam aprofundar a precarização da formação inicial de professores/as, sendo que um de seus pontos nodais é “a visão utilitarista e praticista que esvazia o aspecto analítico e político”. Deste modo, repetem-se “a imposição de matrizes curriculares homogeneizadas, anacrônicas e retrógradas”, além de uma formação nivelada aos

baixos padrões da BNCC, por conseguinte, desprovida de um corpo teórico consistente (VENTORIM; ASTORI; BITENCOURT, 2020, p. 9).

Com efeito, situa-se manifesta a prescindibilidade de uma base nacional para a formação inicial de professores/as, que por sua vez é justamente o elemento balizador dessa formação, segundo os parâmetros da Resolução CNE/CP no. 2/2019, enquanto o da Resolução CNE/CP no. 2/2015 endossa uma formação teórica sólida, humana, política e ética (FERREIRA, 2022).

Ao analisar a organização curricular entre as duas Resoluções, ficam patentes a retomada do conceito de competências presente na Resolução CNE/CP no. 1/2002, um reducionismo epistemológico e o favorecimento da prática na Resolução 2/2019. No Capítulo I, Art. 4o., encontra-se a configuração das três dimensões temáticas/objetos de conhecimento da BNC-Formação que constituem as competências e habilidades profissionais orientadas à formação de professores/as, quais sejam: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional. Ao que parece, a Resolução forja uma estrutura de organização processual do currículo centrada na Base Nacional Comum Curricular e que pretere as Diretrizes Curriculares Nacionais (ANPED/ABdC, 2016). Na contramão do exibido, o currículo da Resolução 2/2015 foi concebido ao redor de um núcleo formativo geral, envolto por áreas específicas e interdisciplinares do campo da educação, juntamente aos seus fundamentos e às metodologias das diferentes realidades educacionais, ou seja, um núcleo globalizante, seguido de um núcleo de especialização e variação de estudos, além de um afeito aos estudos integradores. Para mais, todo o desenho da organização curricular está conectado a uma política de valorização dos/as profissionais do magistério, conforme expresso no Capítulo VII, Art. 18, 19, 20, 21.

É importante repetir e ter em mente que quando pensamos nos cursos de formação de professores/as e no currículo da Educação Básica, não podemos perder de vista o fato de que a Resolução CNE/CP no. 2/2019 e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) alicerçam-se no arrimo da pedagogia das competências como ordenadora da organização curricular desses cursos formativos.

Tal conceito é contemporâneo de cursos técnicos e profissionalizantes e tem sido habitualmente utilizado a partir da tríade saber, saber-fazer e saber-ser, que por seu lado fica evidenciada na Resolução 2/2019, na qual em seu cerne, “A Pedagogia das Competências pretende formar pessoas que perpetuem o atual estado das coisas, por meio da adaptação, configurando-se como acrítica, uma vez que dela se ausenta a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação” (BELLETATI; PIMENTA; LIMA, 2021, p. 16).

Neste ensejo, a pedagogia das competências imprime um novo olhar sobre as práticas pedagógicas. Os conteúdos curriculares, por exemplo, tornam-se secundários em termos de relevância, já que, segundo prega, faz-se necessário um enxugamento do que vai ser ensinado na escola para propiciar abertura de espaço para que as competências sejam desenvolvidas e trabalhadas com a finalidade de que os indivíduos consigam mobilizar conhecimentos em sua experiência cotidiana, ou dito de outra forma, os/as estudantes têm de buscar conhecimentos e informações no seu dia a dia com vistas à solução de seus problemas da prática. Nessas circunstâncias, a pedagogia das competências prega o esvaziamento dos currículos escolares, bem como do currículo no campo da formação de professores/as, transformando escolas e cursos de licenciatura em locais para o desenvolvimento e à formação de competências necessárias ao exercício da prática cotidiana dos sujeitos.

Um outro aspecto importante a ser mencionado se relaciona à política de valorização profissional: a Resolução 2/2015 consagra o capítulo *Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização* à designação das responsabilidades dos sistemas de ensino, das redes e instituições educativas, tendo em vista políticas de valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica, sublinhando sobre ações que assegurem a sua formação, além de uma série de minudências que tratam desde as formas de acesso no magistério público, diferenciação de titulação, jornada de trabalho, revisão salarial anual etc., até sobre a adequada relação numérica professor/educando, entre outros elementos que devem ocupar os planos de carreira. Já na Resolução 2/2019 não há qualquer capítulo ou artigo definidor de planos, ações, propósitos a manifestar projeto ou determinação em direção ao reconhecimento do trabalho de docentes do ensino da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio, denunciando-se assim um governo descomprometido com a valorização dos/as profissionais do ensino básico.

Pela exploração operada acerca do assunto nas duas Resoluções — CNE/CP no. 2/2015 e CNE/CP no. 2/2019 —, entende-se que a normatização de aspectos relacionados ao exercício no magistério é de fundamental relevância à compreensão do lugar social da profissão. Portanto, este valor social atribuído aos/às professores/as está intimamente vinculado ao modo como são tratados/as pelo Estado (JACOMINI; PENNA, 2016). E parece não haver desconfiança de que para mais de desmerecer e desdenhar a categoria dos/as profissionais da educação, a atual legislação destinada a tratar de sua formação inicial para a Educação Básica — a Resolução CNE/CP no. 2/2019 — favorece não só a fragilização do trabalho docente, como também a precarização de suas condições.

Na obra *Professores do Brasil: impasses e desafios*, Gatti e Barreto (2009) traçam um levantamento sobre as políticas educativas em nosso país. Para as autoras, a valorização da

profissão docente passa pela formação e por condições de carreira e salários, como também por condições concretas de trabalho nas instituições escolares, políticas que objetivem contribuir ao desenvolvimento da profissionalidade, tais como competência, qualificação mais aprofundada e da profissionalidade dos/as professores/as. Quanto aos salários, comparativamente a outras carreiras igualmente exigentes quanto à formação em nível superior, não são atraentes; quanto à carreira, ainda que presente na LDB 9.393/1996 a previsão de valorização dos/as profissionais da Educação Básica, percebe-se a omissão na planificação, como pontuado em relação à Resolução CNE/CP no. 2/2019, no sentido de tornar atraente o magistério, concluindo que os salários e a carreira não são condizentes com a formação exigida e nem com a relevância social envolta no ensino. Ademais, o exercício no magistério e sua valorização social e política são indissociáveis do valor social atribuído à escola, e às expectativas e exigências que dela advém socialmente. Assim sendo, há uma variação destas conforme o grupo social para quem a educação destina-se (SACRISTÁN, 1999).

Quanto à carga horária e à integralização curricular, a Resolução 2/2015 trata do assunto no Capítulo V, em seus Artigos 13, 14 e 15. Sua organização se dá por “áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar [...]” (BRASIL, 2015, p. 11); no que se refere ao tempo de integralização, os discentes “[...] terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos” (p. 11). Na Resolução 2/2019, há somente a carga horária do curso, sem especificar o tempo de integralização:

Art. 10 - Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução. (BRASIL, 2019, p. 5).

Este modo de integralização curricular, ao abdicar de pontuar sobre a cronologia do lapso temporal para a formação, possibilita que o tempo total para o/a estudante graduar-se seja em período inferior a 8 semestres/4 anos, ainda que a carga horária seja a mesma: 3.200 horas. Assim sendo, abre oportunidade para que o/a graduando/a prefira cursar a licenciatura em instituições de ensino superior que ofertem o curso por meio da educação a distância, o que deverá ocorrer em faculdades privadas, pois majoritariamente são as ofertantes desta modalidade de ensino, e conseqüentemente, se depare com uma formação aligeirada e de menor potencial qualitativo, já que muitas delas têm fins estritamente lucrativos (BELLETATI;

PIMENTA; LIMA, 2021). Para Belletati, Pimenta e Lima (2021, p. 11), a “legislação atual privilegia explicitamente esses grupos, ao omitir o tempo mínimo de integralização dos cursos de licenciatura, possibilitando ações inadequadas de IES que não primam pela boa qualidade da formação docente”.

Um outro aspecto a ser dito é que, conforme verificado, a ênfase na parte prática em detrimento da teórica está presente nas duas Resoluções, que reservam quase 50% da carga horária total dos cursos a formar licenciados/as para o fazer, com destaque para a prática. Sobre esse mote, Kuenzer e Rodrigues (2007), ao discorrer sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, expõem como o apanágio em torno da prática se corporifica nas Diretrizes:

Esta concepção que privilegia a prática como espaço formativo vai ser fundamento para a definição dos componentes curriculares na Resolução 02/02, estabelecendo 800 horas de práticas, incluindo o estágio, e 200 horas de atividades complementares, com o que se restringe a 1.800 horas a formação teórica sobre a educação e sobre áreas do conhecimento a ser ensinadas. Desnecessário repetir aqui, as críticas, por demais anunciadas, feitas ao caráter reducionista da formação assim proposta, restrita ao domínio dos conhecimentos escolares, com o que certamente se fragiliza ainda mais a formação docente. (KUENZER; RODRIGUES, 2007, p. 52).

De mais a mais, a Resolução 2/2019, se por um lado, expressa uma formação docente orientada na prática, tanto que faz uso do termo em 51 ocasiões ao longo da norma, de outro, utiliza-a desligada da teoria e de maneira dicotômica, que limita a formação dos/as futuros/as docentes ao exercício de habilidades técnicas, sabendo-se que deveria ser consensual a articulação indissociável e irrestrita entre teoria e prática, afinal, “são termos opostos que se incluem” (SAVIANI, 2012, p. 109). Todavia, “ainda que distintos, [...] são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se um em relação ao outro”. Desse jeito, “[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade” (SAVIANI, 2012, p. 108).

Pimenta (1994) deslinda que a atividade docente é *práxis*, visto que a oposição teoria *versus* prática somente se dá em bases falsas, já que a não passagem da atividade teórica para a prática implica na negação da teoria, e da mesma forma, uma prática esvaziada teoricamente não transpõe os limites do senso comum “praticista”. Dessarte, caminham teoria e prática lado a lado, sabendo-se que a teoria enriquece a prática, que por sua vez cria novas significações à teoria. De resto, a prática como fundamentação da teoria deve transformar o social. Por outro lado, a teoria não se resume à uma justificativa para uma prática. A teoria pode sim adiantar-se

à prática, influenciando seu desenvolvimento para uma prática transformadora (VÁZQUEZ, 1977).

Não é incomum professores/as, com o passar dos anos, tenderem a valorizar mais as atividades práticas no cotidiano de atuação na docência. Hoje, porém, faz-se necessário o retorno ao reconhecimento da relevância da teoria, tanto dos conhecimentos da disciplina lecionada, quanto das questões pedagógicas mais amplas e atinentes à sala de aula. Desta feita, o sentido da transformação na educação se dará por meio do conhecimento que promove a crítica à sociedade e para a emancipação humana. Nesse sentido, o/a professor/a como agente de uma práxis transformadora precisa de sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sobre sua ação pedagógica (PIMENTA, 1994).

Esta disjunção entre teoria e prática na Resolução 2/2019, em que a prática é sobreposta à teoria, e a formação teórica desconsiderada, notabiliza-se no Art. 4o., parágrafo 1o., incisos I ao IV, quando exprime as competências específicas da dimensão do conhecimento profissional, quais sejam: I) dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II) demonstrar conhecimento sobre os discentes e como aprendem; III) reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV) conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais (BRASIL, 2019). Acerca do trecho, dois pontos podem ser destacados. O primeiro é a aplicação do vocábulo “governança”, que faz referência ao setor corporativo, cuja semântica alude ao *fazer acontecer* em relação às ações, aos projetos que efetivem o direito à educação. O outro, relacionado ao primeiro, assinala, no inciso I, obliquamente, os conhecimentos concernentes à Didática, sem, no entanto, se reportar a esta como campo de investigação, estudo e de conhecimento formativo, e tampouco aos seus aspectos conceituais.

Além do mais, os conhecimentos da Didática como foram colocados na Resolução (BRASIL, 2019) são apresentados de maneira instrumental, reduzidos ao “como ensinar”, sem conexão com o para quê e para quem se ensina, restringindo a formação à mera operacionalidade executiva, desprovida dos fundamentos teóricos que viabilizam a compreensão acerca da prática por meio da reflexão crítica, que por sua vez possibilita conhecer o âmago dos problemas e a busca coletiva de novas práticas que ensejem superá-los (BELLETATI; PIMENTA; LIMA, 2021). Outrossim, desconsidera-a como atividade crucial aos/às professores/as por seu caráter de reflexão crítica da prática contextualizada, visto que a Didática “assume seu caráter crítico, ao considerar a docência como atividade complexa e multifacetada, para a qual não se apresentam modelos a serem seguidos, e, ainda, ao responsabilizar-se em formar para o desenvolvimento profissional, em um processo de problematização [...] (BELLETATI; PIMENTA; LIMA, 2021, p. 24).

Os demais incisos se reportam aos conhecimentos da Psicologia da Educação (inciso II), limitados às teorias da aprendizagem e de desenvolvimento; e da Sociologia da Educação (inciso III), restritos à verificação da condição social e cultural da escola e dos discentes, conforme se viu, sem a devida problematização como meio ao desenvolvimento da criticidade que deve permear a realidade educacional e seus contextos.

Assim, depreende-se da Resolução CNE/CP n. 2/2019, que é posterior e derivada do Parecer CNE/CP no. 22/2019, a qual reitera que os referenciais à formação de professores “consistem em descrever o que os professores devem saber e ser capazes de fazer” (BRASIL, 2019b, p. 9), tem como fulcro somente prescrever o que o/a docente deve ser e fazer, sem questionamentos, reflexões, problematizações, ou mesmo um olhar investigativo e analítico-crítico sobre o real, a escola, o/a discente, ou como se relaciona com cada um destes, desprezando que através deles, será capaz de se situar no mundo, analisar e compreender o mundo e os problemas que dele advêm, e propor modos de superação e emancipação humana e social (FREIRE, 1979).

Vale instar que a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores se consolidou no decorrer do processo estrutural de proposições e discussões que mais tarde culminaram contempladas em partes da Resolução 2/2015, que por seu lado, carrega em seus fundamentos a concepção sócio-histórica de educação e de formação docente, resultante de quatro décadas de lutas pelo movimento dos educadores, com a finalidade de consolidar uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da área educacional de caráter emancipador (FREITAS, 2019). A referenciada Resolução (BRASIL, 2015) abarca em sua estrutura temas caros, como formações inicial e continuada, condições de trabalho, salários e carreira de todos/as os/as professores/as.

Em sentido contrário, o processo formativo de professores/as exposto na Resolução CNE/CP no. 2/2019 apresenta uma perspectiva “instrumental, tecnicista e pragmatizada da formação de professores”, em que convergem “contribuições e correntes teóricas apoiadas na racionalidade técnica e burocrática das competências determinadas de forma vertical e autoritária para produzir um conhecimento utilitário” (VEIGA, 2022, p. 97).

Ambas as Resoluções (BRASIL, 2015; Brasil, 2019) afirmam ter a formação continuada como objeto de normatização, muito embora somente a Resolução CNE/CP no. 2/2015 realmente se atenha a tratar da temática, tendo inclusive diferenciado a formação inicial — como a que prepara para funções de magistério na Educação Básica; da continuada, reservada ao desenvolvimento profissional —, por intermédio de uma compreensão ampla e contextualizada da educação escolar, visando a assegurar a produção e difusão de

conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do PPP (Projeto Político-Pedagógico) da instituição onde atua o/a docente, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos da aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015); enquanto na Resolução no. 2/2019, a formação continuada fica subsumida, sendo mencionada apenas três vezes, no Capítulo II, que trata dos Fundamentos e da Política da Formação Docente, no Art. 6o., em incisos que enumeram princípios afeitos à referida política, quais sejam:

- VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- VII - a articulação entre a formação inicial e continuada;
- VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. (BRASIL, 2019, p. 3).

Outro aspecto que chama a atenção diz respeito ao Art. 3o. da Resolução 2/2015, em que há o delineamento de que educação inicial e continuada estão orientadas organicamente para a atuação de professores/as em todas as etapas da Educação Básica, bem como nas diferentes modalidades, quais sejam: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a Distância. Ademais, trata, no Capítulo VII, Art. 18, sobre as políticas de valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica mediante a visão de que estas devem estar articuladas à formação inicial e continuada dos professores.

Em síntese, a Resolução 2/2019 anuncia tratar da formação inicial e continuada de professores da Educação, contudo, focaliza unicamente a formação inicial, e por seu lado tomada por uma concepção reducionista de docência, em que superestima a prática, o saber fazer docente, em meio a um movimento de desvalorização da unidade teoria e prática. Em concordância com Bazzo e Scheibe (2019); e Mussi (2022), consideramos a Resolução 2/2019 um empobrecimento da formação de professores/as ao favorecer uma formação rasa, tecnicista, padronizada e pragmática, que descaracteriza os cursos de licenciatura e contribui à desprofissionalização docente.

Ao fazê-lo, adentramos um pouco mais nesse período obscurantista que entenebrece a visibilidade ao fenômeno formação de professores, em especial a formação pedagógico-didática, por sua vez, crucial à atuação docente. Na Resolução 02/2019, não há indícios explícitos, mas promove a extinção do Curso de Pedagogia como conhecemos e concebemos,

ao instituir dois novos cursos: o multidisciplinar para a Educação Infantil; e o multidisciplinar para os Anos Iniciais, ignorando, propositalmente, a Pedagogia como campo epistemológico e como campo de formação de professores/as.

Além do mais, o fato de não tratar a formação continuada com a centralidade expectável indica mais uma ruptura do processo formativo do que uma articulação (FERREIRA, 2022), vez que a formação continuada de professores é um dos condicionantes ao desenvolvimento da educação escolar, e ao desprezar a qualidade da formação docente, não se torna possível uma educação qualitativa. Nesses termos, as formações inicial e continuada constituem produtos imprescindíveis ao êxito do processo ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2005).

Em 27/outubro/2020, a Resolução CNE/CP no. 1 foi publicizada. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Mesmo sendo uma legislação direcionada a ocupar-se da formação continuada, à primeira leitura, e à segunda e terceira, parece uma cópia da Resolução CNE/CP no. 2/2019, mais até do que um prolongamento desta, embora também possa ser vista deste modo, pois prosseguem o processo regulatório e de maior controle da formação inicial e continuada no âmbito do Ministério da Educação (MEC).

Esta Resolução (BRASIL, 2020), como muitas legislações que tiveram o Conselho Nacional de Educação como nascedouro no contexto político pós-golpe que retirou Dilma Rousseff da Presidência da República do Brasil, diferentemente do ocorrido no processo amplo de discussão e posicionamento de representantes na participação e elaboração da Resolução 2/2015, foi marcada pela ausência de consultas públicas e debates com entidades acadêmico-científicas, fóruns estaduais ou de representantes das unidades escolares.

Quando expressa no Capítulo II, Art. 4o, a concepção de formação continuada de professores da Educação Básica entendendo-a como “[...] componente essencial da sua profissionalidade, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas [...]” (BRASIL, 2020, p. 2), vende a impressão de tratar-se do empreendedorismo docente. Neste, a responsabilidade do processo de formação contínua é transferida para o campo das iniciativas individuais, já que expõe os/as docentes como sendo os/as responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional. De acordo com esta perspectiva, dois caminhos submergem: a relativização da ideia de formação continuada como direito a ser garantido pelas políticas públicas; e a responsabilização individual dos docentes pelos insucessos ou êxitos de suas iniciativas de formação continuada, não relevando as condições de realização de seu trabalho,

a sua formação ou a valorização profissional, configurando um viés economicista, de caráter tecnicista calcado na relação entre baixo custo e performatividade (ANPED, 2020).

Neste contexto, mais uma vez aproxima-se do contido no conteúdo da Resolução CNE/CP no. 2/2019 no que diz respeito à responsabilização e à individualização na dimensão do engajamento profissional. Presente no Art. 4o, parágrafo 3o. da aludida Resolução, o saber circunscreve a atuação do professor ao que está prescrito, adquirindo os saberes necessários nas competências e habilidades constantes da Base Nacional Comum Curricular.

Uma particularidade a ser apontada tange ao modo fragmentado como as formações inicial e continuada são enfatizadas no referenciado documento, em que faz parecer que a formação continuada é uma correção, uma complementação de desvios que por ventura tenham ocorrido na formação inicial do professor, o que rompe com a noção de organicidade e articulação presentes na Resolução CNE/CP 2/2015. Caracteriza-se, igualmente, por desconsiderar as formações inicial e continuada e a valorização profissional como processos articulados, cuja tessitura se materializa em planos de carreira, salário, jornada e condições dignas de trabalho.

Gatti (2008) declara não ser de hoje que propostas de formação continuada executadas por secretarias estaduais e municipais de educação assumem contornos de compensação e remediação de problemas, cuja gênese reside nas deficiências da formação inicial de docentes. Para ela, sendo assim, deixam de cumprir com o que havia sido definido por organismos internacionais que muitas vezes injetaram recursos “em troca” da oferta de sólida formação docente.

Ademais, reprime o que se entende por formação continuada ao defini-la aleatoriamente como “melhoria do exercício docente”, na qual ignora que “[...] a formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis” (LIMA, 2001b, p. 45), sendo que conforme análise de Frigotto (1994), “A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação” (p. 81). De mais a mais, prioriza a centralidade na prática e articula a noção de competência profissional docente ao atendimento de objetivos constantes na prescrição da BNCC.

Ainda afirma a escola como espaço de formação em serviço sem estabelecer orientações de cunho explicativo que dêem conta das atribuições dos sistemas de educação no processo. Quanto aos cursos e programas para a formação continuada de professores, o Capítulo III, Art.

9o., qualifica “Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, [...]” podendo ser oferecidos “por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino [...]” (BRASIL, 2020, p. 6).

O Art. 10 acrescenta que para assegurar a articulação entre os diferentes cursos e programas destinados à formação continuada de professores, superar a fragmentação e ausência de harmonização dos diferentes saberes, há a recomendação de que as IES criem institutos/unidades integradas com a finalidade de criar uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior — leia-se setor privado na área da formação docente — e a Educação Básica (BRASIL, 2020), ficando mais uma vez explícito o favorecimento com vistas à privatização da formação continuada de professores.

A menção à formação continuada deve estar relacionada à conscientização de que para que o processo de ensinar e aprender seja bem-sucedido por meio da formação continuada, é vital relevar nessa formação as características dos professores, seus anseios, suas necessidades, expectativas pessoais e profissionais, além do contexto de trabalho e cultura elaborados pela instituição escolar na qual atuam (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010), que por seu lado, representa outro aspecto subvalorizado na Resolução 1/2020.

Fica o vislumbre de que à instituição da BNCC não importam a formação inicial ou a formação continuada docente, pois tem-se uma “concepção de formação centrada em ensinar os professores a como fazer, reforçando os modelos de uma prática educativa instrumental e tradicional, distanciando-se de princípios de uma sólida formação teórica e interdisciplinar” (MAGALHÃES, 2019, p. 197-198).

Em consonância com a conclusão de Magalhães (2019) e ainda sobre a Resolução CNE/CP no. 2/2019, em 06/julho/2022, a Presidente do CNE, Maria Helena Guimarães de Castro, emitiu uma Nota Técnica de Esclarecimento tendo em vista que o prazo para entrada em vigor da aludida norma, previsto para o final do ano 2022, estaria próximo de esgotar-se e persistiam dúvidas e pontos a serem esclarecidos às IES. Em pouco mais de uma dezena de páginas, no documento repete-se o corolário de que a Resolução 2/2019 institui “[...] uma matriz de competências profissionais que apresentam o que o professor recém-formado precisa saber e ser capaz de fazer” (BRASIL, 2022, p. 1).

Da mesma forma, a Nota traz em seu corpo vários tópicos que se dispusera a discutir. O primeiro alude aos Cursos de Pedagogia, em que ratifica a mudança no perfil do egresso e as competências profissionais a serem desenvolvidas no decorrer do curso. Utilizando dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aponta defasagens de aprendizagem de

estudantes, atribuindo, em larga medida, à falta de especialização do/a professor/a formado/a nos atuais Cursos de Pedagogia. Também afirma que ao analisar “[...] o modo como os programas para formação de professores dos países que apresentam bons desempenhos dos seus estudantes, vê-se que esses cursos se estruturam a partir da especialização do professor que lidará com cada uma dessas diferentes etapas de ensino” (BRASIL, 2022, p. 3), sem esclarecer a quais países, ou a qual meio de aferição refere-se.

Juntamente, anuncia que a maneira como têm sido organizados os cursos superiores de Pedagogia até o momento não foi capaz de “formar um profissional que seja capaz de exercer a docência para crianças na Educação Infantil, para Língua Portuguesa, Matemática, Ciências [...], gerir escolas e realizar atividades pedagógicas, entre outras” (BRASIL, 2022, p. 7), e assim sendo, “deve-se dar atenção especial ao conjunto de práticas reais associadas aos aprendizados por competências [...]” (p. 7), já que a “Formação Inicial de Professores que se baseia unicamente na abordagem de teorias e conceitos sobre educação não será capaz de preparar os estudantes para os desafios que encontrarão em aula” (p. 7).

Em face do exposto, alguns aspectos não passam despercebidos: o tipo de ato normativo utilizado para esclarecer pontos “nebulosos” sobre a Resolução 2/2019; a retomada de estruturas das habilitações; a Pedagogia como ciência, questão esta uma vez mais não enfrentada; a falta de discussão com a comunidade acadêmica, configurando novamente como uma imposição do CNE; além de outra vez reduzir o escopo formativo da Pedagogia, sem pensar em uma base epistemológica consistente, teórica.

No tópico IX, traz à análise a questão da Formação Pedagógica de Graduados não Licenciados, momento em que menciona os Esquema 1 e 2, repete a legislação que trata da temática e reafirma que a formação deles proveniente, a exemplo da Formação em Segunda Licenciatura (tópico X), “não se destina à formação de pedagogos” (BRASIL, 2022, p. 9), para ao fim, enaltecer que as novas DCNs “tornam adequada a Formação Pedagógica à nova matriz de competências profissionais [...]” (p. 9). Ou seja, a Nota Técnica de Esclarecimento enalteceu o que vem repetindo desde 20/12/2019, quando vieram a público as DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BCN-Formação).

E para a surpresa de alguns, há poucos dias, em 19 de setembro de 2022, o Conselho Pleno do CNE divulgou um Comunicado para informar sobre a dilatação do prazo de implantação da Resolução 2/2019 para dezembro/2023 e a perda do objeto constante na Nota Técnica de Esclarecimento divulgada em 06/julho/2022. Antes, porém, enalteceu que a Resolução 2/2019 é um contínuo da Resolução CNE/CP no. 2/2015

[...] na perspectiva de aperfeiçoar o processo de formação docente, baseado em competências, diversidade nas pedagogias de aprendizado, ampliação da aproximação do campo profissional, especialmente junto às escolas de Educação Básica, fortalecendo o contato da formação superior com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reordenando espaços institucionais que segmentavam a formação em áreas, trazendo novos sentidos e desafios ao processo avaliativo, principalmente dos egressos, ampliando as atividades práticas, como forma de oferta de objetos de conhecimento, baseando-se em contribuições de especialistas, literatura e evidências de boas práticas nacionais e internacionais [...]. (BRASIL, 2022, p. 1).

Conforme depreendido na análise comparativa em momento pouco anterior nesta tese, não há como afirmar que as Resoluções 2/2015 e 2/2019 sejam parte ou continuação uma da outra, pelo contrário. De mais a mais, o Comunicado, em suma, reitera sobre o desenvolvimento de competências profissionais, além de práticas associadas a um conjunto de conhecimentos e atitudes à formação, por sua feita, embasadas nas habilidades presentes no rol altamente exemplificativo da BNCC. E mesmo anunciando a perda do objeto da Nota de Esclarecimento, o CNE e o MEC deram o seu recado acerca de quem culpabilizam, no caso, os/as professores/as, quando os/as vinculam ao insucesso da aprendizagem discente em testes padronizados e afirmam a intenção de que a formação docente seja moldada pautando-se em práticas internas e externas, como se exemplos além-mar pudessem ser reconstituídos e facilmente adaptados à realidade brasileira. Aliás, deixa mais uma vez evidente a sobreposição legislativa e o acúmulo de instrumentos normativos quando o tema em discussão é a formação de professores (SILVA; BORGES, 2019).

Em relação ao objetivo específico acerca de qual sujeito a legislação intentava formar nas décadas intermediárias e finais do século passado, e seu intento hoje, creio que as análises empreendidas até aqui demonstram que o campo da formação de professores/as tem sido desde sempre um território em disputa. As inúmeras idas e vindas incorporadas ao processo formativo de professores/as desnudam muitas descontinuidades e a formação pedagógica não se furta a este quadro revelador da precariedade, proletarização da docência e do desmazelo em relação às políticas de formação, e, por conseguinte, ao/à professor/a do campo da Educação Básica que se quer engendrar.

Silva *et al.* (1991), em estudo que abrangeu o currículo da formação de professores no período entre 1950 e 1986, concluíram que ao longo do tempo, os currículos se caracterizaram como “enciclopédicos, elitistas e idealistas” e que as diferentes reformas tiveram como consequência o seu aligeiramento, tornando-os, em larga medida, “currículos de formação geral diluída em formação específica cada vez mais superficial” (p. 135).

Além de todo o exposto, dois pontos ainda valem menção: o primeiro se refere aos cortes orçamentários constantes e de grande vulto que têm atingido o campo da educação, tendo as universidades públicas como uma das miras preferenciais; e o segundo, à autonomia constitucional de que as universidades públicas desfrutam para se recusar a adotar a Resolução CNE 2/2019 e, por conseguinte, seguir a Diretriz anterior (2/2015) no que tange à formação de professores/as, possibilidade inexistente às instituições de ensino superior do setor privado que têm de obedecer rigorosamente ao que determinam o CNE e o MEC, sob penas diversas, inclusive de perda da autorização de funcionamento.

Porém, existem também as instituições particulares que vêm se beneficiando de vicissitudes legislativas, conforme exposto neste trabalho, buscando formar, de modo descomprometido, superficial e aligeirado, o/a profissional direcionado/a às escolas de Educação Básica, e tal fato é especialmente preocupante em razão de que as faculdades privadas formam a maioria dos/das docentes para o Magistério brasileiro (GATTI; BARRETO, 2009). E é sintomático o fato de a legislação, no caso, a Resolução CNE/CP no. 2/2019, admitir que cursos autorizados pelo Ministério da Educação “formem” docentes não licenciados guiados não pelo modelo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009) segundo o qual a formação docente só se efetiva com o necessário preparo pedagógico-didático, mas baseados no modelo de desenvolvimento de habilidades e competências proposto pela BNCC.

Assim sendo, enceto que a legislação a partir do golpe civil-militar de 1964 até a Lei 9.394/1996 afeita a tratar da formação de professores/as para ministrar aulas a crianças e adolescentes evidenciava a intenção de formar docentes produtivos/as e técnicos/as. A atual, sob os agouros privatistas e através de ações e discurso político-ideológicos de um grupo neoliberal/neoconservador que tenta resgatar e colocar no currículo da formação docente o que foi voto vencido em discussões e debates para a formulação da LDB 9.394/1996 (SILVA; BORGES, 2019), empenha-se na simulação de que gera conjunturas favoráveis à formação e ao trabalho de professores/as, quando, paradoxalmente, omite-se dos pontos que deveriam constar na legislação hoje, tais como condições estruturais e pedagógicas de trabalho, salários condizentes com a formação em nível superior, plano de carreira atraente e justo com o volume e a relevância do trabalho que cabe à atuação na profissão docente, legislação que trate verdadeiramente as formações inicial e contínua, e não à formação de profissionais mais produtivos, mais flexíveis, obedientes, pragmáticos, acríticos. Para Silva (2016), na narrativa oficial subjaz a intenção de revelar que, mesmo propiciando todas as condições necessárias, o problema está só e unicamente nos/as professores/as.

Em suma, o sujeito que se quer criar é um técnico prático — cuja atuação se atém ao que abalizam os livros-texto ou os manuais; atóricico — devido à formação circunscrita e pouco ou nada vinculada aos fundamentos teóricos e didático-pedagógicos indispensáveis à formação docente e à educação; e por conseguinte, acrítico — pois se não encadeia, conecta os segmentos de sua formação, custosamente será capaz de, mesmo ao distanciar-se, vislumbrar o todo que engloba o fenômeno educativo.

Apple (2006) revela que o surgimento do livro-texto se deu entre os séculos XIV e XV como uma resposta progressista aos desafios de educar as massas, não obstante, os objetivos por trás de seu aparecimento não se restringiam ao aludido, incidindo em contemplar outros interesses ideológicos, sendo alguns deles a intenção de tornar os imigrantes “americanizados”, auxiliar as mulheres — gênero dominante na profissão docente à época — a elaborar seus materiais didáticos presumindo-as incapazes a tal atribuição, entre outros, vindo a tornar-se um mecanismo inerentemente ideológico, e mais tarde, transformando-se em dispositivo de controle do Estado. Hoje, as editoras de material didático disputam vorazmente os contratos milionários com o MEC para deter a difusão de seus livros-texto, além de muitas vezes se utilizar de métodos e estratégias pouco republicanos com o objetivo de convencer docentes do ensino público a escolher seus materiais didáticos.

Ademais, segundo alerta o autor, o currículo que se norteia apenas pelo material didático padronizado, como é o caso do livro-texto, inclina-se a ser “não democrático [...], entediante e acrítico” (APPLE, 2006, p. 265). Conforme Sacristán (2000), “Suas funções reais vão além de sua missão declarada de auxiliar os professores. [...] além de ser uma prática econômica, tem sido historicamente a forma de controlar o currículo e a atividade escolar” (p. 151). O autor adverte que mesmo convertendo-se em uma prática de controle e desprofissionalização docente, não se está aqui nesta análise a “Recomendar a eliminação de qualquer meio que proporcione ao professor modelos pré-elaborados do currículo, como são os livros-texto [...]” (p. 149), mas sobretudo preconizar “a necessidade de um renovação pedagógica que permita ao docente a possibilidade de abertura de novos caminhos em direção à ressignificação do livro didático no dia a dia escolar” (SILVA, 2019, p. 77).

E diante de tempos atuais tão desafiadores, nos afiançamos na urgência de pensar e realizar mudanças profundas que fortaleçam os fundamentos basilares da formação docente por meio de uma sólida formação profissional universitária, centrada em proposições de formação docente que situem a Educação Básica como essência nuclear do processo formativo (NÓVOA, 2017b). Mais do que há muito, faz-se crucial a aproximação/articulação entre a escola pública e a universidade, além de coragem e ousadia de profissionais da educação superior

comprometidos com uma formação inicial do professor como um intelectual crítico-reflexivo, pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que acontece nos contextos escolares (PIMENTA, 2018).

Acerca da discussão aqui desenvolvida, ficam evidentes alguns pontos: Nóvoa (1997) afirma que “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem adequada formação de professores” (p. 9); Silva e Borges (2019) avaliam que “A política de formação de professores no Brasil conta com excesso de instrumentos normativos e carência de recursos financeiros e materiais” (p. 139); e Lima (2011) declara que por trás do discurso de valorização do magistério, inexistente uma preocupação com a formação do professor crítico, ficando demonstrado que faz-se urgente o ajuste verdadeiro entre decisões do campo político, que apregoam a imprescindibilidade da educação, do/a professor/a e de sua formação, e a realidade, que não é de modo algum alvissareira à formação de qualidade e à atuação docente no ensino público da Educação Infantil, Fundamental e Média.

Na continuação, no penúltimo capítulo desta tese, sigo a analisar documentos históricos relevantes a esta pesquisa.

## **5 ANÁLISE DE FONTES HISTÓRICAS DO CEDUC/FE/UNB SOBRE O ESQUEMA 1 E DE OUTRAS**

A análise realizada nesta Seção baseou-se em fontes históricas primárias constantes do arquivo do Centro de Memória e Documentação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (CEDUC/FE/UnB), além daquelas em poder dos/as professores/as que concluíram o Esquema 1 na Faculdade de Educação e se dispuseram a compartilhá-las para a pesquisa, tais como cópia de Diploma expedido pela Reitoria da Universidade de Brasília de um/a graduado/a; dois telegramas enviados pela Faculdade de Educação, — o primeiro comunicando a aprovação na seleção; o outro convocando o/a professor/a da SE/FEDF a se apresentar para efetivar a matrícula no Curso —; materiais didáticos de diferentes disciplinas ofertadas; além de editais de concursos públicos para professores/as e do Censo Escolar com dados sobre a formação dos/as professores/as da SE/FEDF, atual SEEDF.

O CEDUC/FE/UnB<sup>28</sup> foi criado em 1994 com o objetivo de ser uma “base de dados sobre a educação” (PLANO, 1994, p. 01). No ano seguinte, a intenção acerca de sua criação sofreu uma reconfiguração, passando à tarefa de preservar a memória documental da Faculdade de Educação, dividida em três setores: arquivo, setor de publicações e biblioteca (RELATÓRIO, 1995. p. 1).

Localizado no Campus Universitário Darcy Ribeiro — Prédio FE03 — no ano de sua gênese, foi coordenado pela professora Iria Brzezinski. Trata-se de um espaço diligente à delicada e significativa tarefa de separar, reunir e transmutar em documentos os registros do trabalho de estudantes, docentes e técnicos da instituição.

Nesse meio-tempo, seu acervo foi ampliado com materiais e peças documentais, e em 2016, sob a coordenação do professor Juarez Tuchinski dos Anjos, houve a reorganização do espaço, através do tratamento arquivístico, em que todas as caixas foram organizadas com descrição de seu conteúdo e indicação do modelo de espelho, de acordo com o fundo.

A legislação e os documentos que serviram de sustentáculo jurídico e administrativo à criação e ao funcionamento do Esquema 1 na FE/UnB são alguns dos materiais do acervo do Centro de Memória da UnB. Quando lá estive, ainda durante o período mais duro da pandemia de COVID-19, fui acompanhada da atual coordenadora, professora Etienne Baldez Louzada, e sob a sua supervisão, fotografei todos os documentos da Caixa 01, Ano 1964-2016, 004 - Convênios UnB/FEDF - Curso Esquema 1 (1987-1988). Desta feita, posteriormente à

---

<sup>28</sup> Para agendamentos no CEDUC/FE/UnB, enviar mensagem eletrônica para: [ceduc.fe@unb.br](mailto:ceduc.fe@unb.br)

impressão das fotos, criei um sumário documental em ordem cronológica para facilitar a análise para a pesquisa.

A título de contextualização histórica, importa assomar que em 09/04/1964<sup>29</sup>, apenas nove dias após a instauração da Ditadura no Brasil por meio de golpe civil-militar, Anísio Teixeira e Almir de Castro, respectivamente Reitor e Vice-Reitor, foram surpreendidos com a invasão da Universidade de Brasília por tropas do Exército e policiais de Minas Gerais para prender professores/as. Daquele ano até 1984, a Reitoria da UnB foi ocupada por reitores biônicos, indicados e nomeados em consonância com o golpe, que tinham carta branca para demitir arbitrariamente docentes, servidores e expulsar estudantes, alegando, entre outras razões, subversão, conveniência da Administração, medida disciplinar etc. No mês maio/1976, foi empossado mais um preposto, o oficial da Marinha, José Carlos de Almeida Azevedo como Reitor, cargo que ocupou até a posse do Professor Cristovam Buarque (1985-1989), o primeiro Reitor eleito democraticamente da UnB ([www.unb.br](http://www.unb.br)).

Em 1987, ano em que as tratativas à assinatura do convênio entre a Fundação UnB e o Complexo Secretaria de Educação/Fundação Educacional do Distrito Federal (SE/FEDF) se efetivaram à realização do Esquema 1, o contexto político em nosso país dava conta do primeiro governo civil após o término do revezamento no poder entre governos militares (abril/1964 e março/1985) e do decurso do governo José Sarney (1985-1990) na Presidência da República.

Apesar do insucesso das iniciativas governamentais em termos econômicos, já que no período compreendido entre 1985 e 1990 a inflação beirou os 2000%, durante sua chefia no Executivo deu-se início ao processo de reconstrução da democracia e da elaboração da Constituição Federal de 1988. Iniciados logo no começo de 1987, os trabalhos e as discussões do novo texto constitucional duraram cerca de 1 ano e meio.

Em termos locais, a chefia do Executivo na capital do Brasil era ocupada pelo Governador nomeado, Joaquim Roriz (1988-1990), e entre as tantas idas e vindas que envolveram o contexto legislativo-normativo da Educação Profissional e Técnica (EPT), o Curso Esquema 1 foi ofertado pela Faculdade de Educação, na Universidade de Brasília.

Inicialmente, a previsão era ofertar 80 vagas por período letivo, com aulas no primeiro semestre restritas ao turno da noite, das 19 às 23 horas, e a partir do 2o. semestre/1988, também no turno vespertino, das 14 às 18h, tendo o período desejável de 3 semestres para a integralização do currículo pelo/a cursista. Na realidade, o Esquema 1 inaugurou o

---

<sup>29</sup> Para maiores esclarecimentos do período, acessar: <https://www.unb.br/a-unb/historia/633-invasoes-historicas?menu=423>.

funcionamento da Faculdade de Educação da UnB no período noturno, já que até àquele momento, as aulas no Curso de Pedagogia da FE/UnB só eram ministradas nos turnos matutino e vespertino.

O Curso foi criado para atender aos/as docentes da Rede Pública de escolas do DF que atuavam sem a Licenciatura Plena. Na época, não existia curso especificamente para tal formação e o Brasil precisava muito de professores/as com formação pedagógica, formação esta que os/as docentes fora da área de educação geral, que eram as áreas especializadas da Educação Profissional de Direito, Administração de Empresas, Contabilidade, Engenharia Agrônômica, Arquitetura etc. não tinham, por só serem portadores de diploma de bacharel no Ensino Superior. Deste modo, o Esquema 1 visava a proporcionar essa formação pedagógica para esses/as professores/as bacharéis, dentro do convênio firmado entre a Fundação Universidade de Brasília (FUB) e o complexo Secretaria de Educação/Fundação Educacional do DF (SE/FEDF), com o devido aval do Ministério da Educação.

Antes de prosseguir com o exame das fontes históricas, duas pontuações merecem espaço. A primeira em relação à análise de editais de concurso público para professor da SE/FEDF; a outra, do Censo de Professores por escolaridade e etapa/modalidade de atuação - Rede Pública Estadual do DF - Censo Escolar entre 1999 e 2019. Em alusão ao primeiro item, foram perscrutados os editais publicados de 1985 a 1995, referenciando anos anteriores à primeira turma no Esquema 1 e à última turma deste.

A inquirição de Editais publicados no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) mostrou que a Secretaria de Administração e o Instituto de Desenvolvimento de Recursos Humanos do Governo do DF, já no referido ano, exigiam que, no ato da inscrição para concursos públicos de provas e títulos para Professor de Ensino de 2o. Grau (Classe “C”, que depois passou a ser denominada Nível III), o/a candidato/a tivesse concluído o curso superior em Licenciatura Plena, com habilitação específica na disciplina a que desejasse concorrer à vaga, e deveria apresentar o diploma em caso de aprovação quando da convocação à Prova de Títulos. E na Prova Escrita eram inclusive cobrados conteúdos de Didática (peso 3) na Parte I; e conteúdos específicos (peso 4), na segunda Parte do certame.

Em relação ao Censo Escolar da Formação de Professores do DF, a intenção era examinar desde a década 1980, no entanto, a SEEDF só dispõe de dados a partir de 1999. Mesmo não sendo o foco desta pesquisa por tratar-se de quantitativo relativo a professores/as da Classe “A” (ou Nível I, para atuar no Pré-Escolar ou em Atividades de 1a. à 4a. séries), ficou evidenciada uma quantidade alarmante de docentes com formação somente no Magistério de 2o. Grau (4.355). Para mais, 611 docentes bacharéis, sem Licenciatura Plena, atuando em

escolas da rede oficial de ensino do DF. Segundo depreendeu-se, o número de não licenciados possivelmente seria ainda maior caso na tabela analisada constassem os dados referentes à formação dos/as docentes trabalhando em 1999 em Escolas Conveniadas à SE/FEDF, tais como Casa do Candango, Medalha Milagrosa, Frater Cícero Pereira, Lar Primeira Luz, entre muitas outras (CENSO ESCOLAR REDE PÚBLICA ENSINO/DF, 1999).

Passados vinte anos, diminuiu inequivocamente a quantidade de docentes com formação no Magistério, bem como continuou a aumentar a quantidade de formados/as em Licenciatura Plena, mesmo sabendo-se que no ano 2019, a SEEDF contava ainda com 250 professores/as bacharéis em seus quadros, a maioria (150) atuando em instituições escolares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, embora existam alguns (04) em atuação em escolas de Educação Profissional de Ensino Médio (CENSO ESCOLAR REDE PÚBLICA ENSINO/SEEDF, 2019).

Agora, sigo à análise de documentos constantes do Centro de Memória da Faculdade de Educação da UnB (CEDUC/FE/UnB) que não eram em grande número e alguns deles cópias de outros já constantes. Em sua maioria, tratava-se de Circulares, Convocações para Reuniões, Relatórios de Avaliação dos Alunos, Relatórios de determinadas disciplinas, ou Turmas, Atas de Reuniões, Proposta de Cronograma para determinado semestre etc. Cada um foi esquadrinhado e segue o que de mais relevante pude perceber e depreender. A análise se fia, em alguns momentos, em informações tiradas de diferentes documentos para que melhor possa dimensionar o contexto mais amplo em que foi ministrado o Esquema 1 na FE/UnB.

Em tempo, cabe a explicação que circunscreve a criação de todo novo curso na FE/UnB: a sua gênese tem início em um departamento, com uma equipe de professores que o propõe. Mediante a aceitação pelo departamento, o documento tramita no Colegiado do Instituto da Faculdade, segue para a Câmara de Graduação, ou de Pós-Graduação, de lá para o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), e caso aprovado, segue à formalização. Esta é a descrição do trâmite institucional pelo qual o Curso Esquema 1 perpassou na UnB. O quadro abaixo intenciona facilitar a visualização dos documentos relacionados à análise:

Quadro 2 – Documentos CEDUC/FE/UnB

ITEM	ANO	DOCUMENTO
5.1	1987	Proposta Curso Esquema1
5.2	1987	Relatório Reunião Coordenação Seminário ao Dimensionamento Currículo Esquema 1
5.3	1987	Projeto Esquema 1
5.4	1988	Projeto Proposta Esquema 1 a distância
5.5	1988/1992	Documentos Comissão Seleção Candidatos Esquema 1
5.6	1988	Circular Coordenação Acadêmica Esquema 1
5.6.1	1988	Relatório bimestral Filosofia da Educação
5.6.2	1988	Relatório e Avaliação Gerais 1a. Turma Esquema 1
5.6.3	1988	Relatório docente Fundamentos Sociais Educação I
5.6.4	1988	Relatório Bimestral Avaliação Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem
5.6.5	1988	Dados Questionário Informações Pessoais Turma II
5.7	1988	Proposta Reformulação Esquema 1
5.8	1988	Avaliação Representante Turma 1o. sem./1988
5.9	1988	Memorando/FED/026/88
5.10	1988	Relatório Estrut. Funcionam. Ensino 1o. e 2o. Graus
5.11	1988	Relatório Comissão designada Ato 05/88
5.12	1988	Relatório Comissão Avaliação Esquema 1 à CCCP
5.12.1	1989	Pré-Relatório sobre o Esquema 1
5.12.2	1989	Relatório Esq. 1 após 1 ano e meio funcionamento
5.12.3	1992	1o. Relatório Informativo
5.12.4	1992	2o. Relatório Informativo
5.12.5	1992	3o. Relatório Informativo
5.12.6	1992	4o. Relatório Informativo
5.12.7	1992	5o. Relatório Informativo
5.12.8	1992	Sem título
5.12.9	1992	Levantamento Resultados obtidos Questionário aplicado Alunos Esq.1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

## 5.1 PROPOSTA DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA PARA PROFESSORES DAS MATÉRIAS DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURRÍCULO DE 2º GRAU – ESQUEMA 1 (1987)

Em 20 de março de 1987, o Secretário de Educação do DF no período, Sr. Fábio Vieira Bruno, endereçou à Diretora da Faculdade de Educação/UnB, Prof.<sup>a</sup> Helene Barros, o documento O. E. no. 078/1987 - SE em que solicita um estudo “[...] objetivando a realização, em caráter urgente e excepcional, dos cursos referidos no interesse da comunidade educacional brasileira”, já que havia sido aprovado e estava sendo implantado o Quadro de Carreira do Pessoal de Magistério da Fundação Educacional do Distrito Federal, com efeito retroativo a janeiro daquele ano.

Os cursos aos quais o Secretário de Educação se referia eram os cursos especiais de licenciatura. O argumento utilizado pela FEDF/SEDF para justificar o convênio com a UnB se ancorava na alegação de que a Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal à época, no final da década de 1980, tinha 1.500 professores/as não habilitados/as no sistema oficial de ensino, os/as quais necessitavam de complementação em sua formação, “[...] para efeito de se posicionarem no Quadro de Carreira do Pessoal de Magistério da Fundação Educacional do D.F., como portadores de licenciatura plena” (CEDUC, CAIXA 01, FUNDO 0004: ACORDOS, AJUSTES, CONTRATOS E CONVÊNIOS, 1964 A 2016).

Com vistas ao atendimento do pedido, em 07/agosto/1987, a Vice-Diretora da Faculdade de Educação/UnB e Presidente do Conselho Departamental, Prof.<sup>a</sup> Maria Lucília N. A. Alencar, instituiu uma Comissão no Conselho por ela presidido para elaborar o Projeto de Curso de Licenciatura Plena para Professores das Matérias de Formação Especial do Currículo de 2o. Grau - Esquema 1. No mês seguinte, um pré-projeto seguiu para avaliação.

A proposta de projeto do Esquema 1, como até então era mencionada nos documentos, foi aprovada pelo Conselho Departamental da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em 23/setembro/1987, e antes que o documento em que consta a Proposta de Convênio a ser apresentada à FEDF/SEDF fosse assinado pelo Prof. Flávio Quixadá Linhares, então Chefe do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF/UNB), no dia 29 do mesmo mês, ficaram esclarecidas, de punho do assinante, a colaboração e participação, como representante do Departamento, do Prof. Valnir Chagas, e a solicitação de que fosse designado um dos docentes da Comissão instituída pelo Memo 92/87 - TEF (de criação do Esquema 1) para participar, como representante departamental, da reunião preparatória do Seminário para dimensionamento do currículo a culminar na elaboração de ementas e programas sobre o tema,

que aconteceria no dia 01/outubro/1987, depois transferida para duas semanas a contar daquela data, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Terezinha Rosa Cruz.

## 5.2 RELATÓRIO DA REUNIÃO DA COORDENAÇÃO DO SEMINÁRIO PARA O DIMENSIONAMENTO DO CURRÍCULO DO ESQUEMA 1 (1987)

O compêndio da reunião de 15/outubro/1987 traduz que após feita a apresentação dos trabalhos pelos três Departamentos da Faculdade de Educação (Departamento de Métodos e Técnicas - MTC; Departamento de Teoria e Fundamentos - TEF; e Departamento de Planejamento e Administração - PAD) pelos respectivos representantes, tornou-se consensual que: a) segundo o convênio com a FEDF/SEDF, os professores-alunos, — como repetidamente os professores bacharéis são designados nos documentos analisados —, deveriam cursar as disciplinas à noite e também durante o dia; b) diante do acima exposto, não poderia haver alterações nas disciplinas dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, por ora; c) tais alterações implicariam em mudanças na estrutura dos cursos, em especial, das licenciaturas (conteúdo específico) às quais o Esquema 1 estava afeto; d) o quadro docente para o Curso ainda não havia sido definido; e) o Esquema 1 deveria ter início em março/1988, impreterivelmente.

Até aquele momento, o Relatório deixava à mostra algumas preocupações entre os participantes, pois apenas alguns meses antes do início das aulas da primeira turma, perceberam que não seria possível, naquele momento, fazer grandes inovações devido à especificidade do Esquema 1 e o necessário enfoque dos Fundamentos na relação educação-trabalho; aos aspectos pedagógicos à preparação de professores para formar futuros trabalhadores, que exigiria um tratamento didático diferenciado ao dado em função da educação geral; e à fundamentação psicológica para a Didática, que ainda dependia de resposta do Instituto de Psicologia para a criação da disciplina Fundamentos de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, e do TEF ao direcionamento da Psicologia da Educação para os fundamentos da Psicologia da Aprendizagem e Inteligência, de grande relevância à Didática.

Uma inovação possível proposta pelo TEF seria criar uma disciplina que englobasse os fundamentos socioeconômico e político-culturais em dois níveis, que poderia vir a tornar-se optativa para as licenciaturas e à Pedagogia e obrigatória aos cursistas do Esquema 1, e também a mudança e transformação da disciplina Evolução da Educação Brasileira em História da Educação Brasileira. Ao PAD recairiam a redefinição do conteúdo da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o. e 2o. Graus, mantendo-se o mesmo número de créditos.

Deste modo, o quadro de disciplinas previa, inicialmente, as matérias Filosofia da Educação (4 créditos); Evolução da Educação no Brasil (4 créditos); Fundamentos I (4 créditos); Fundamentos II (4 créditos); Psicologia I (no Instituto de Psicologia - 6 créditos); Psicologia II (no TEF - 6 créditos); Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o. e 2o. Graus (6 créditos); Didática (6 créditos); Prática de Ensino (10 créditos distribuídos nas três áreas sob a Coordenação de um professor para articular as experiências como princípios e critérios anteriormente estipulados), em um total de 50 créditos.

### 5.3 PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA PARA PROFESSORES DAS MATÉRIAS DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURRÍCULO DE 2º GRAU – ESQUEMA 1 (1987)

Em 19/novembro/1987, a vice-Diretora da Faculdade de Educação, Prof.<sup>a</sup> Maria Lucília N. A. de Alencar, encaminhou ao Reitor da Universidade de Brasília, Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque (1985-1989), o Projeto de Curso do Esquema 1 para aprovação pelas instâncias competentes exatamente nos moldes como foi concebido, entretanto com o acréscimo dos tópicos *Dimensionamento do Currículo e Ementas das Disciplinas*, e de dois anexos: o primeiro com a carta do então Secretário de Educação do DF à Diretora da Faculdade de Educação da UnB em que solicitava a realização de estudos com objetivo de realizar cursos de formação pedagógica a professores bacharéis da rede oficial de ensino na FE/UnB (O. E. no. 078/1987 - SE); e o outro com a legislação na qual o Curso se amparava legalmente (Parecer CFE no. 151/1970; a Portaria Ministerial 432, de 19/julho/1971; e a Resolução do CFE no. 7, de 07/outubro/1982).

Para que não fique repetitivo, já que a Proposta do Curso e o Projeto são basicamente o mesmo documento, exceto pelos aditivos que tinham por finalidade inteirar o Reitor de informações relativas ao Curso Esquema 1, optei por trazer somente o que foi analisado e aprovado no foro abalizado, e, portanto, tornado efetivo. Eis o que segue.

O Esquema 1, de acordo com o instituído pelo Parecer n. 151/70 do Conselho Federal de Educação (CFE), consistiu em curso de complementação pedagógica destinado a portadores/as de diploma de curso superior, com objetivo de formar professores/as para as disciplinas profissionalizantes do currículo do ensino de 2o. Grau.

De acordo com o Projeto, a Faculdade de Educação/UnB, ciente de seu papel na formação de educadores que contribuíssem à melhoria do ensino nas escolas públicas do DF, sentia-se no dever de atender à solicitação da Fundação Educacional do DF (FEDF/SEDF), e

além do mais, veria na realização do Curso a oportunidade de uma maior articulação com o sistema educacional a fim de que se estabelecessem e mantivessem, nas funções acadêmicas desta, a relação teoria-prática.

Para a sua realização, havia a previsão de ofertar-se turmas no horário noturno, fato que propiciaria uma experiência satisfatória aos anseios da comunidade do DF, que há muito ansiava pelo funcionamento da Universidade de Brasília em tempo integral, e a reserva de determinado número de vagas nas disciplinas oferecidas pela UnB no período diurno.

O curso Esquema 1 foi ministrado pela UnB, coordenado pela Faculdade de Educação e destinado a diplomados em cursos de nível superior, de natureza técnico-profissional, com o objetivo de oferecer-lhes a formação pedagógica essencial ao magistério das matérias da parte especial do currículo de 2o. Grau, sendo outorgada, aos concluintes, a licenciatura plena na área correspondente à graduação de origem ou à parte desta, para cujo magistério se tenham habilitado. Sua oferta pela FE/UnB a pedido da FEDF/SEDF visava a atender um número relevante de professores/as da rede de ensino oficial do DF que, apesar de portar diploma no Ensino Superior, não eram habilitados para a docência, visto não serem licenciados para tal. Portavam o que se chamava na época de autorização para dar aulas a título precário.

As atividades acadêmicas do Curso eram destinadas a orientar permanentemente a reflexão dos cursistas acerca de sua prática profissional na rede pública de ensino “[...] à luz dos fundamentos psicopedagógicos da educação e da interpretação história e sócio-político-cultural da realidade brasileira, em especial a do Distrito Federal”. Nesta perspectiva, pretendia-se formar um educador capaz de uma atuação crítica, coerente, eficaz e transformadora (CEDUC, CAIXA 01, FUNDO 0004: ACORDOS, AJUSTES, CONTRATOS E CONVÊNIOS, 1964 A 2016).

Quanto à fundamentação legal, o Esquema 1 amparou-se no Parecer CFE n. 151/70; na Portaria Ministerial 432/71; e Resolução do CFE n. 07, de 07/10/82. Internamente para a Universidade de Brasília, foi proposta a sua inserção no Anexo n. 3 ao Regimento Geral da UNB, que tratava da Formação Pedagógica das Licenciaturas de Conteúdo, mediante o acréscimo do artigo 5o., conforme segue na íntegra:

Art. 5o. - A formação pedagógica prescrita neste anexo poderá ser também ministrada a diplomados em cursos superiores de natureza técnico-profissional, visando a preparar licenciados que se destinem à parte de formação especial nos currículos do ensino de 1o. e 2o. Graus.

§ 1o. - Na hipótese deste Artigo, os estudos compreenderão quarenta e oito (48) créditos a serem integralizados mediante as disciplinas já prescritas pela forma indicada e outras que sejam eventualmente exigidas a título de complementação.

§ 2o. - Serão também obrigatórias as disciplinas Estudo de Problemas Brasileiros e Prática Desportiva, quando o aluno não as tenha cursado na graduação de origem.

§ 3o. - A conclusão dos estudos relativos à formação pedagógica, na forma deste Artigo, dará direito ao diploma de licenciado na área correspondente à graduação de origem, ou a parte desta, para cujo magistério se tenha habilitado (CEDUC, CAIXA 01, FUNDO 0004: ACORDOS, AJUSTES, CONTRATOS E CONVÊNIOS, 1964 A 2016).

Em conformidade ao que expressa o Parecer n. 151/70 do CFE, estruturalmente o Curso de Licenciatura Plena para Professores das Matérias de Formação Especial do 2o. Grau - Esquema 1 - previa 48 créditos, em um total de 720 horas-aula e a matrícula do cursista em disciplinas deveria obedecer ao mínimo de 12 e máximo de 30 créditos por período letivo, sabendo-se que 1 crédito equivalia a 15 horas-aula. No entanto, embora esses valores tenham sido os que inicialmente pretendia-se cumprir, antes do principiar do semestre inicial foram aumentados, firmando-se em 50 créditos e 750 horas/aula, conforme pode-se visualizar no Histórico Escolar de um/a graduando/a (ANEXO 1).

No caso dos professores da SE/FEDF, por já serem portadores de diploma em curso do Ensino Superior, não havia necessidade de que se submetessem a um novo vestibular. Segundo a letra do convênio, esta teria sido a política já instituída na UNB e por se tratar de docentes da rede oficial de ensino, foi proposto que os critérios e o processo seletivo dos candidatos a cursistas do Esquema 1 ficassem sob responsabilidade do Complexo Secretaria de Educação/Fundação Educacional do Distrito Federal (SE/FEDF), com a necessidade de que a seleção ocorresse antes da etapa de matrícula, uma vez que o Curso deveria seguir o fluxo normal do calendário acadêmico da FE/UNB.

De modo a ampliar as possibilidades de atendimento às necessidades da clientela — no caso, os professores da rede de ensino oficial do DF — que lecionava em diferentes turnos em escolas da SE/FEDF, foram ofertadas vagas para cursar o Esquema 1 na FE/UNB não só no período diurno, como também noturno. O início das aulas no Esquema 1 estava previsto, e cumpriu-se, para ocorrer no primeiro período letivo regular de 1988, com o plano de que 80 vagas seriam preenchidas no 1o. sem/88; mais 80 no 2o./88; mais 80 no 1o. sem/89; e assim sucessivamente.

Quanto ao desenho curricular, o currículo acadêmico do Esquema 1 foi constituído das seguintes disciplinas obrigatórias, levando-se em conta que disciplinas de 2 créditos equivalem a 30 horas aula; de 4 créditos, a 60 h/a; e de 6, a 90 h/a, a saber:

- Psicologia da Educação I;
- Sociologia da Educação I;

- Evolução da Educação no Brasil;
- Filosofia da Educação I;
- Didática I;
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o. e 2o. Graus I;
- Prática de Ensino.

Caso os estudantes não tivessem cursado as disciplinas Estudo de Problemas Brasileiros e Prática Desportiva em suas graduações de origem, no Bacharelado, seriam exigidos que as cursassem. E de maneira a integralizar os créditos demandados para o Esquema 1, os discentes deveriam cursar um mínimo de 8 créditos entre as disciplinas optativas abaixo ou entre outras que pudessem vir a ser oferecidas, a saber:

- Introdução à Educação;
- Psicologia da Educação II;
- Sociologia da Educação II;
- História da Educação I;
- Filosofia da Educação II;
- Introdução à Educação Especial;
- Didática II;
- Técnicas Audiovisuais de Educação;
- Avaliação de Aprendizagem;
- Princípios e Métodos de Administração Escolar;
- Psicologia da Infância I;
- Psicologia da Aprendizagem I;
- Psicologia da Adolescência I;
- Introdução ao Planejamento Educacional;
- Orientação Vocacional I;

Outrossim, os estudantes poderiam cursar, a título de complementação, disciplinas optativas relacionadas com a sua graduação de origem, se assim fosse o caso. Ainda dentro desta discussão, ligado ao Projeto, encontra-se um documento anexo que aborda os Princípios e Critérios para o Dimensionamento do Currículo do Esquema 1, que se refere aos aspectos que deveriam nortear o desenvolvimento do currículo do Esquema 1.

O primeiro princípio se baseava na consideração de que a formação do professor para a escola pública de 2o. Grau compromissada com o processo de transformação da realidade socioeducacional brasileira e em busca da melhoria qualitativa tanto da educação geral, bem como da formação especial do currículo deveria articular o currículo com a realidade educacional do professor bacharel, e com a realidade social, política, econômica, histórica, cultural do Brasil e do DF, numa perspectiva de definição filosófico-pedagógica da escola pública preparatória para o trabalho.

O próximo considerava que a necessidade de formação que possibilitasse aos educadores a visão da escola pública historicamente situada como totalidade orgânica, centrada na relação dialética aluno-sociedade-meio físico, como ponto fulcral no processo de apreensão dos valores direcionadores da ação pedagógica do professor formador deveria se conectar aos critérios de promover a integração máxima dos fundamentos da educação em si, selecionando problemas do meio educacional afeitos à vivência dos/as licenciandos/as para refleti-los globalmente como processo primeiro e crucial à análise conforme os critérios dos fundamentos da educação e possibilitar ao educador conhecimento do sistema de educação brasileiro e local sob a análise analítico-crítica da realidade, devido ao seu compromisso com o sistema como um todo.

Já o terceiro reputava a relação educação-trabalho como um entre os fundamentos da educação e de suas vivências no mundo do trabalho através de uma prática que refletisse esta relação, e de recursos teórico-metodológicos que assegurassem a relação teoria-prática, que incidiria, como critérios, articular o currículo com as perspectivas da educação para o trabalho, importando os valores da educação geral ao desenvolvimento das capacidades de pensar e sentir do/a aluno/a, para o fazer significativamente comprometido com seu meio, atrelado com seu meio; ter como eixo epistemológico do currículo a relação teoria/prática por meio do qual todas as disciplinas deveriam ser trabalhadas; e estabelecer recursos teórico-metodológicos que ensinassem a relação entre conteúdo e prática do currículo, e do mesmo modo, facilitassem a apreensão dos procedimentos metodológicos e de seus fundamentos na sua prática como professor/a.

O último princípio reconhecia a oportunidade que tal currículo oferecia à reflexão das licenciaturas como um todo e o caráter experimental deste como fator de relevância na reformulação curricular dos cursos para licenciandos/as, e do mesmo modo, a flexibilidade administrativa de um empreendimento como este condicionaria a estabelecer o caráter experimental do currículo no projeto; e a criar condições à sua reflexão permanente, facilitando a interface entre este e o currículo pedagógico das licenciaturas de conteúdo.

Em relação às ementas<sup>30</sup> das disciplinas contidas no currículo do Esquema 1, a de *Fundamentos Sociais da Educação I e II* ensejava a compreensão de problemas contemporâneos daquele período da educação brasileira a partir de condicionantes estruturais sociais e econômicos, políticos e culturais. Além do mais, partia de uma perspectiva histórica da formação de nossa sociedade, com abordagem interdisciplinar, tendo por base a partir da década 1930, com o processo de industrialização no Brasil, sob uma análise prospectiva.

A ementa de *Filosofia da Educação I* intencionava analisar as principais tendências e correntes da Filosofia da Educação, com vistas ao desenvolvimento de orientação crítica acerca de determinados contextos históricos, e refletir filosoficamente sobre as relações existentes entre Educação e Ideologia, através de fundamentação teórica como a gênese e evolução da categoria “ideologia”, como também suscitar a discussão baseada na realidade com o objetivo de encaminhar o educador brasileiro a desenvolver, pela própria práxis, o potencial contraideológico da educação.

A disciplina *Evolução da Educação no Brasil* projetava levar os formandos a uma retrospectiva histórica e sociológica do desenvolvimento da educação no Brasil visando à interpretação da sua função social e ideológica em diferentes contextos da formação social brasileira.

Quanto à *Psicologia da Educação I*, pretendia estudar os princípios derivados de teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, além da análise das aplicações alternativas ao planejamento, condução e avaliação do ensino, com enfoque nas teorias e implicações educacionais propostas por autores como C. Rogers, D. Ausubel, J. S. Bruner, B. F. Skinner, R. M. Gagné, Jean Piaget.

Em *Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem*, a ementa enfatizava objeto e método como temas centrais a serem estudados durante o Curso, além de características e determinantes do desenvolvimento durante a infância e adolescência, dos fenômenos básicos da aprendizagem simples e complexa, da aprendizagem verbal e social e da relação ensino-aprendizagem.

Em relação à disciplina *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o. e 2o. Graus I*, o intento primava por desenvolver uma visão crítica do sistema educacional brasileiro quanto aos aspectos gerais-fins, objetivos, princípios e estruturas, aspectos administrativos e organizacionais, planejamento, financiamento, recursos humanos, gestão, aspectos curriculares

---

<sup>30</sup> Todas as ementas relacionadas às disciplinas do Esquema 1 presentes no CEDUC/FE/UnB foram analisadas nesta tese, e infelizmente não foi localizada da totalidade das matérias.

e conteúdos, metodologia, avaliação e duração, assim como a organização e o funcionamento da escola de 1o. e 2o. graus, os ensinos regular, supletivo e especial, enxergando a escola numa perspectiva de mudança.

A ementa de *Didática I* girava em torno do dimensionamento dos conceitos de Educação e Instrução, das condições e perspectivas de desenvolvimento do indivíduo no contexto socioeconômico e político-cultural brasileiro, com fins ao planejamento de disciplina e/ou atividades, tendo em vista as funções da didática no processo de aprendizagem inteligente e na apreensão dos significados dos conteúdos na educação geral e/ou da formação profissional dos indivíduos. Quanto à relação professor/aluno, pautava-se por analisar métodos, técnicas e procedimentos em função do alcance dos objetivos da educação e instrução, da importância da avaliação como recurso de autocorreção da aprendizagem e revisão crítica de valores pelo estudante, e como processo realimentador do planejamento pelo e para o professor.

*Prática de Ensino de Disciplinas Profissionalizantes do 2o. Grau* foi uma disciplina que permeou a formação dos/as professores/as bacharéis ao longo dos três semestres em que estavam cursando o Esquema 1. A do primeiro período, Prática de Ensino I, consubstanciava a observação em sala de aula de problemas gerais da educação, tratando de analisá-los sob o foco dos fundamentos históricos, filosóficos, econômicos, políticos e culturais com a finalidade de definir as funções do/a educador/a, os princípios a adotar e seu posicionamento no contexto histórico daquele momento.

*Prática de Ensino de Disciplinas Profissionalizantes do 2o. Grau II* propiciava aos/às cursistas observar direta e indiretamente e analisar aspectos vinculados à organização e ao funcionamento da escola de 1o. e 2o. Graus, sempre relevando os conhecimentos adquiridos na disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o. e 2o. Graus.

De acordo com a ementa da disciplina *Prática de Ensino de Disciplinas Profissionalizantes do 2o. Grau III*, cabia aos discentes elaborar, executar e avaliar o planejamento de ensino em interação com as disciplinas Psicologia II e Didática I, tendo como base os conhecimentos adquiridos na totalidade do Curso.

O corpo docente para o curso Esquema 1 era constituído por professores/as dos Departamentos a que estavam relacionadas as disciplinas oferecidas, de acordo com o plano da UnB, que pretendia contratar novos docentes para as áreas específicas da Faculdade de Educação, pois sabia-se da existência comprovada de carências. Por exemplo, para que o Curso pudesse ser oferecido nos períodos diurno e noturno, com 80 vagas por semestre, seria preciso o acréscimo de 14 professores ao seu quadro docente, sendo: 2 de Psicologia da Educação; 2 de Filosofia da Educação; 2 de Sociologia da Educação; 2 de Didática; 2 de Prática de Ensino;

2 de Evolução da Educação no Brasil; e 2 de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o. e 2o. Graus. E de modo semelhante, se faziam necessários mais 5 servidores técnico-administrativos a fim de garantir o funcionamento da secretaria no período da noite.

Uma informação que interessa à pesquisa e advém de outro documento, ainda que com data posterior ao do Projeto em análise, se relaciona ao contingente de professores/as e a quais departamentos estavam vinculados na Faculdade de Educação. Segundo a Ata da Reunião do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) do dia 30/08/1988, dos professores do Curso, 80% eram pertencentes ao TEF.

Os três departamentos da Faculdade de Educação/UnB — TEF, PAD e MTC — têm na Educação a temática maior, mas cada um desenvolve pesquisas, estudos e investigações nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão em diferentes áreas de interesse. O TEF, por exemplo, tem atuação em 5 áreas do conhecimento: Educação, sociedade e cultura, que compreende atividades de ensino, pesquisa e extensão que versam sobre História da Educação, História da Educação Brasileira, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Pesquisa Educacional; Psicologia da Educação, que enriquece a formação de educadores com temas relacionados aos processos de aprendizagem; Educação e Trabalho, que tratam das relações entre trabalho e educação, orientação educacional e orientação vocacional profissional; Educação Especial e Inclusiva, que entre outras ações, coordena laboratórios que ofertam recursos e serviços de acessibilidade nas áreas de deficiência visual, surdez e informática acessível; e Educação Ambiental e Ecologia Humana, cujo objetivo é construir conhecimentos e processos pedagógicos relacionados às questões socioambientais ([www.fe.unb.br](http://www.fe.unb.br)).

O percentual restante se fazia representado pelo Departamento de Métodos e Técnicas (MTC), que atua nas áreas: 1) Arte, Pedagogia e Cultura; 2) Currículo, Didática e Avaliação; 3) Educação de Adultos; 4) Educação, Geografia e História; 5) Ensino de Ciências; 6) Educação Infantil; Educação Matemática; 7) Educação, Tecnologia e Comunicação; e 8) Língua Materna, Alfabetização e Literatura; pelo Departamento de Planejamento e Administração (PAD), nas subáreas do conhecimento: 1) Avaliação Educacional; 2) Gestão da Educação; 3) Legislação Educacional; 4) Políticas Públicas de Educação; e 5) Sistema Educacional: estrutura e dinâmica; e pelo Departamento de Processos Psicológicos Básicos (PPB), este ligado não à Faculdade de Educação como os demais, mas ao Instituto de Psicologia da UnB, que contribuiu com a análise dos processos cognitivos da aprendizagem e do desenvolvimento.

#### 5.4 PROJETO DE PROPOSTA DO ESQUEMA 1 A DISTÂNCIA – FE/UNB (1988)

A coordenação pedagógica do Projeto caberia à professora Leda Maria Rangearo Fiorentini, e a metodológica, ao Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância - CEAD/UnB. Com carga horária prevista de 750 horas e 50 créditos, sua oferta se destinava aos graduados em Curso Superior na área técnico-profissional, sem curso de licenciatura para o exercício no magistério. De início, no estágio elementar do Projeto, o Curso se destinaria somente aos graduados em Ciências Agrárias, com intenção de, nas fases posteriores, ser estendido às demais áreas técnico-profissionais, com o objetivo de oferecer a formação pedagógica necessária à docência. Aos seus concluintes seria outorgada a Licenciatura Plena na área correspondente à graduação de origem, ou à parte desta, para cujo magistério o cursante se tivesse habilitado.

Dentre as muitas razões elencadas na Justificativa do Projeto de Proposta constam as dificuldades do sistema formal regular em atender aos diplomados em cursos superiores na modalidade Bacharelado, tais como: dispersão geográfica; oferta de cursos de licenciatura em locais longe de onde os bacharéis atuavam ou de suas residências; atribuições para estes profissionais para conseguir o afastamento do trabalho por longos períodos de modo a frequentar cursos universitários regulares; e de maneira semelhante, do sistema público de escolas técnico-profissionais de investir na formação e no aperfeiçoamento de seus professores etc. O documento afirma que havia muitos motivos associados que poderiam explicar “[...] a carência de docentes licenciados nessas áreas e o exercício do magistério por leigos diplomados em cada uma delas” (CEDUC, CAIXA 01, FUNDO 0004: ACORDOS, AJUSTES, CONTRATOS E CONVÊNIOS, 1964 A 2016).

Diante de tamanhas barreiras a serem transpostas, a intenção inicial da proposição do Esquema 1 era que fosse oferecido na modalidade de educação a distância. A escolha se devia à flexibilidade que a modalidade apresentava, além de algumas outras vantagens: evitaria o afastamento prolongado do trabalho pelos/as cursantes; caracterizaria-se pelos baixos custos (visto que atenderia a contingentes de professores, formando-os com técnicas e métodos inovadores de ensino); desenvolveria a responsabilidade do/a cursista no processo educativo. Todas estas vantagens, segundo exposto, permitiriam considerar a sua adequação, inclusive, para um programa de alcance nacional.

Quanto ao currículo do Curso, sua base residiria na formação do/a educador/a, com uma grade curricular original, simultaneamente dimensionando-o à especificidade de atuação do/a estudante por acréscimos às ementas das disciplinas e à integração das funções de ensino,

extensão e pesquisa nas relações entre universidade e comunidade, de modo a que um projeto versátil fosse criado e posto em prática, projeto este capaz de mobilizar formandos/as e formadores/as na produção de textos didáticos especializados para a modalidade a distância, dinamizando toda a comunidade acadêmica, em um trabalho multidisciplinar.

Conforme se percebe, até este momento de discussão do Projeto de Proposta do Esquema 1, intencionava-se que o Curso fosse oferecido a distância. Ainda assim, já eram antevistas atividades as mais diversas: individuais, grupais, além de fases presenciais. A metodologia previa fases de estudo individual, a distância, com apoio em tutoria, associadas a situações grupais de reflexão e aprofundamento do tipo círculos de estudo, que seriam organizados nas escolas onde atuavam os/as cursantes e por períodos de duas a três horas de estudo semanais a serem organizados segundo a disponibilidade dos/as próprios/as participantes. Com isso se asseguraria a profundidade e a retroalimentação necessárias ao prosseguimento dos estudos, visto que só a conversação didática orientada através do material não seria suficiente para produzir as mudanças desejadas no comportamento profissional dos docentes (CEDUC, CAIXA 01).

Outro aspecto de relevância na metodologia adotada se relacionava à intenção de que as atividades práticas do tipo laboratório de implementação didática, voltadas ao ensino propriamente dito em todas as suas fases, além de observações orientadas, fossem realizadas dentro dos próprios locais de trabalho de cada estudante, o que permitiria o cotejamento dos próprios saberes e modos de aprendizagem com conhecimentos mais profundos acerca de situações e fenômenos educativos, de tal modo que alcançassem não só compreensão, como também a integração destes ao seu desempenho, de modo mais criativo e apropriado face ao seu potencial e ao contexto social em que atuavam. Tais intentos tinham como fulcro ampliar os atributos do/a participante para tirar proveito das experiências educacionais de que participasse ao incrementar a sua capacidade de compreender, conhecer, avaliar, mudar e melhorar o processo educativo de que fazia parte.

De maneira semelhante, os seminários teriam um peso considerável por sua aptidão em apadrinhar situações de socialização de saberes e sistematização de experiências, além de atividades que propiciassem a análise e avaliação de situações-problema, a simulação e o desenvolvimento de projetos, com a intenção de aprofundar temáticas por meio da reflexão individual e coletiva. Conforme o documento, a apresentação da metodologia teria se dado de modo genérico, contudo, enaltecida a intenção de adequá-la face aos objetivos e às ementas de cada disciplina do Curso, bem como os da formação dos/as educadores.

Os recursos a serem utilizados previam uma infinidade de materiais: fascículos impressos, vídeos, filmes, atividades complementares, como palestras de especialistas e professores (que poderiam ser presenciais ou reproduzidas em fitas-cassete ou vídeo), além de aprofundamentos bibliográficos em livros e artigos de periódicos.

A avaliação era tida como fundamental para o sucesso do Programa — como o documento se refere ao Esquema 1 destacadas vezes —, calcada na checagem de todo o processo, além do rendimento do/a estudante sendo realizada formativamente por meio de modos diversificados, tais como perguntas e discussões em que se buscava uma espécie de autocomprovação de si e de sua compreensão; diferentes modalidades de tarefas: ensaios; interpretação de dados ou fatos; discussão de processos; planejamento de projetos; comentários; resumos; monografias etc. Contudo, avaliações como provas, exames, estudos de casos, projetos, demonstrações, crítica a projetos ou a situações, entre outros, se dariam presencialmente, já que o Curso tinha de cumprir exigências sobre as atividades integradoras em seminários presenciais e atividades práticas voltadas à “[...] habilitação ao exercício profissional do magistério, atendendo a quesitos legais e à credibilidade do curso [...]”.

O Projeto de Proposta enfatizava ainda uma avaliação permanente não somente de todos os materiais de ensino-aprendizagem, como igualmente do Programa, que seria realizada pela equipe da UnB e das instituições que dele fizessem parte, em todas as fases e de todos/as os/as participantes, assim como tratamento estatístico sobre a clientela (como as fontes históricas se referiam aos/às participantes do Curso) e todos os dados que permitissem essa abordagem. Para tal, intencionavam contar com o envolvimento, sob a forma de monitoria, de mestrands em atividades de pesquisa, coleta de dados e suas interpretações.

Para a efetivação do Programa, a composição de uma equipe interdisciplinar se faria necessária, com apoio técnico e administrativo envolvendo diversos setores da UnB, como Faculdade de Educação, Instituto de Psicologia, Centro de Produção Cultural e Educativa (CPCE), Coordenadoria de Educação a Distância, Editora, Divisão de Acompanhamento Acadêmico, bem como de outros setores das instituições educacionais participantes do Curso, e neste caso, atuariam em funções de tutoria e acompanhamento a atividades práticas e de círculo de estudos, que dependeriam da estrutura de operação e abrangência da instituição envolvida, a depender do número de alunos.

A produção do Esquema 1 e das ações educacionais seria realizada por professores/as, que poderiam ser da Universidade de Brasília ou contratados para tal função, de maneira a formar uma equipe multidisciplinar encarregada das decisões coletivas sobre planejamento, produção e distribuição dos materiais, que seriam implementadas individualmente pelos

responsáveis por cada disciplina. Já a oferta das disciplinas seria sob a forma de blocos sucessivos, com a previsão de atividades de estudo e pesquisas individual e grupal, formas de avaliação e orientações tutorial e presencial.

Assim sendo, a estrutura de operação idealizava o funcionamento do Programa de maneira descentralizada, ou seja, por regiões, “[...] constituindo-se certas unidades de ensino como polos de irradiação, onde poderiam ocorrer também os períodos de seminários presenciais, as atividades de assessoria ou tutoria por correspondência e telefone, mais próximas e acessíveis aos estudantes” (CEDUC, CAIXA 01, FUNDO 0004: ACORDOS, AJUSTES, CONTRATOS E CONVÊNIOS, 1964 A 2016). De acordo com o que está documentado, o sucesso do Projeto dependeria do “[...] perfeito entrosamento entre a equipe de produção da UNB e das entidades-polo, a nível de objetivos, valores e procedimentos”.

Depreende-se da análise do Projeto de Proposta do Esquema 1 EaD que caberia a cada escola de 2o. Grau com professores/as não licenciados/as e envolvida no Curso realizar atividades de círculo de estudos, orientação e apoio às atividades práticas e de observação requeridas a cada cursista, além de facilitar o seu deslocamento (no caso de tarefas presenciais) e apoio financeiro, quando fosse o caso, e participar das atividades de avaliação de desempenho do/a estudante do Programa, indicando um/a responsável por sua coordenação a nível local.

A veiculação do Curso ficaria inteiramente sob a responsabilidade da Universidade de Brasília no que tange à estimulação das coordenações de polos regionais, à realização dos seminários e encontros, na UnB e nos polos regionais, e ao apoio pedagógico, técnico e administrativo, e também quanto a tomar medidas para a consecução do reconhecimento do Esquema 1 junto ao Conselho Federal de Educação (CFE), bem como pela expedição dos diplomas aos/às concluintes.

O currículo apresentava em sua estrutura curricular que partissem do enfoque macrossocial para o microssocial escolar, como dito anteriormente, totalizando 750 horas/aula e 50 créditos:

- Prática de Ensino de Disciplinas Profissionalizantes de 2o. Grau I (30 h/a = 2 créditos - presencial);
- Fundamentos Sociais da Educação I (60 h/a = 4 créditos - a distância);
- Filosofia da Educação I (60 h/a = 4 créditos - a distância e presencial);
- Fundamentos Sociais da Educação II (60 h/a = 4 créditos - a distância);
- História da Educação Brasileira (60 h/a = 4 créditos - a distância);
- Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem (90 h/a = 6 créditos - a distância);

- Prática de Ensino de Disciplinas Profissionalizantes de 2o. Grau II (30 h/a = 2 créditos - presencial);
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o. e 2o. Graus I (90 h/a = 6 créditos, a distância);
- Psicologia da Educação I (90 h/a = 6 créditos - a distância);
- Didática I (90 h/a = 6 créditos, a distância e presencial);
- Prática de Ensino de Disciplinas Profissionalizantes de 2o. Grau III (90 h/a = 6 créditos - a distância e presencial).

Os recursos para a execução do Projeto deveriam ser providenciados junto às agências financiadoras, com o apoio do pessoal do Centro de Educação Aberta, Continuada, à Distância (CEAD/UNB). E o cronograma de operações ficaria sujeito à constituição da equipe e à medida que os/as participantes do projeto fossem definidos, seriam feitas a seleção e incorporação do pessoal necessário à implementação do Esquema 1.

Nos delineamentos finais do Projeto, nas Observações Finais, foi indicado que se tratava de um esboço preliminar do curso na modalidade de educação à distância, a ser aprofundado e até mesmo modificado conforme fossem incorporadas as contribuições dos participantes e do próprio CEAD, no que se refere ao processo (CEDUC, CAIXA 01). Antes que a Prof.<sup>a</sup> Leda Maria Rangearo Fiorentini, Coordenadora do Esquema 1, assinasse o referido documento, ainda há a informação sobre a necessidade de analisar a questão legal de outorga do diploma de licenciado.

A proposta do Esquema 1 a distância e a sua viabilidade permearam discussões anos após a conclusão do projeto. No entanto, não foi aprovada, mas sua análise permanece importando a esta pesquisa, pois de acordo com um/a interlocutor/a, em inúmeros aspectos coincide com o que se tornou o Curso.

## 5.5 DOCUMENTOS DA COMISSÃO DE SELEÇÃO DE CANDIDATOS AO ESQUEMA 1 (1988 A 1992)

O documento que consta nos anais do Centro de Memória data 8/julho/1988 e referencia a seleção para a segunda turma do Esquema 1, já que para a composição da primeira (1o./1988), a FEDF/SEDF enviou à Faculdade de Educação/UnB a relação já pronta com os nomes dos/as 80 estudantes para registro e conseqüente matrícula. Nesse período, segundo os documentos, estava pacificado que ficaria a cargo da Fundação Educacional/DF a atribuição de selecionar

os/as professores/as não licenciados/as que cursariam o Esquema 1, no entanto, do semestre seguinte em diante (2o./1988), tal responsabilidade foi transferida à FE/UnB tal, sem qualquer menção a justificar a mudança nos anais do CEDUC.

Quanto ao documento, trata-se de um relatório afeito a tratar de pormenores administrativos, tais como os nomes dos/as professores/as constituintes da Comissão de Seleção e os respectivos departamentos dos quais faziam parte; as dificuldades vinculadas à documentação e a dados incompletos dos/as postulantes etc., além dos critérios à seleção e ao prazo de inscrição. Para a segunda edição do Esquema 1, a data das inscrições compreendeu o período entre 29/06 e 08/07/1988 e o início das aulas do Curso em agosto do mesmo ano.

Por se tratar de uma clientela formada majoritariamente de professores/as bacharéis da FEDF/SEDF que trabalhavam em diferentes turnos em escolas profissionalizantes da rede pública de ensino e com o fulcro de ampliar a possibilidade de atendimento às necessidades destes/as docentes, a FE/UnB disponibilizou a abertura de turma no turno diurno, já que até então só havia aulas no período noturno.

Conforme informação deliberada pelo Conselho Departamental em documento de 22/06/1988, a seleção para a segunda turma foi aberta também para candidatos/as portadores/as de curso superior não vinculados profissionalmente à Fundação Educacional do DF, bem como foram definidos critérios que serviram de base para a seleção de novas turmas de alunos/as, dentre eles, a realização da seleção dos/as candidatos/as ocorrer em período anterior à etapa de matrícula da UnB, vez que o Curso deveria seguir o fluxo normal do calendário acadêmico.

Entende-se através de documento posterior — *Comunicado*, de 25/02/1992 — que a menção a postulantes não ligados/as à Fundação Educacional do Distrito Federal reportava-se aos/as professores/as de disciplinas profissionalizantes e outros/as portadores/as de diploma de curso superior (DCS) nas áreas técnico-profissionalizantes para as quais não existiam cursos de licenciatura na Universidade de Brasília (CEDUC, CAIXA 01, FUNDO 004: ACORDOS, AJUSTES, CONTRATOS E CONVÊNIOS, 1964 A 2016), tais como os cursos de Agronomia, Direito, Economia, Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Arquitetura, Engenharias Civil, Elétrica e Mecânica etc.

Embora a legislação, na forma do Parecer no. 151/1970, desobrigasse o vestibular como forma de selecionar candidatos/as ao Esquema 1, a partir do 2o. semestre/1988, embora não se caracterizasse como tal, como parte da seleção dos/as professores/as bacharéis, a Faculdade de Educação da UnB instituiu critérios que incluíam a realização de uma prova escrita. Dos/as 12 interlocutores/as da FEDF/SEDF que participaram desta investigação, 4 não tiveram avaliação

dissertativa como meio avaliatório, especificamente os cursistas das turmas que tiveram início no 2o./1988; no 1o./1989; e 1o./1992.

Em relação ao período em que os/as 12 participantes voltaram às salas de aula da FE/UnB na condição de graduandos/as, um/a cursou o Esquema 1 na turma que teve início no 2o. semestre/1988; um/a na do 1o. semestre/1989; 4 do 1o./1992; um/a do 1o./1994; 3 do 1o./1995; e 2 do 1o./1996.

Interessa incluir que embora 4 participantes tenham iniciado o Curso no 1o. semestre de 1992, para 2 não houve a obrigatoriedade de que prestassem a prova escrita no processo seletivo, enquanto aos demais persistiu a exigência. Esta disparidade talvez se devesse às dificuldades enfrentadas pela FE/UnB desde o 2o/1988, vez que as estatísticas apresentadas pela Secretaria do Curso Esquema 1 em 23/setembro/1988 apontavam, no primeiro semestre daquele ano, que dos 77 estudantes matriculados/as, 31 não frequentavam o curso, sendo que no desdobrar dos dados, 17 foram taxados como sem rendimento; 13 trancaram o Curso mediante justificativa; e 1 encontrava-se em situação indefinida, perfazendo um quantitativo de infrequentes da ordem de 40%, motivo pelo qual discutiu-se e concluiu-se pela extensão da oferta de vagas a candidatos diversos à FEDF/SEDF no período seguinte (2o./1988).

Mesmo assim, no período somente 13 novos/as discentes foram incorporados/as: 8 da Fundação Educacional do DF e 5 da comunidade. Diante do quadro, pode-se deduzir que em face de um panorama em que a FEDF/SEDF ansiava pela formação pedagógica dos/as professores/as bacharéis de seu efetivo e havia vagas remanescentes, desfez-se a exigência acerca da seleção por meio de prova escrita e efetuou-se a matrícula de não licenciados que manifestassem disposição e disponibilidade de cursar o Esquema 1 no período em questão.

Documentos da época desnudam que o baixo interesse e a desistência de cursistas permearam o funcionamento do Curso na FE/UnB, e tiveram como consequência a sobra de vagas, mesmo sabendo-se que no ato de posse desses/as docentes bacharéis, a FEDF/SEDF reivindicava a assinatura compulsória de documento em que se comprometiam a num prazo de até 24 meses apresentar o diploma de Licenciatura Plena, ou estar ao menos matriculados/as em curso de formação pedagógica.

A proposta de cronograma para o processo seletivo ao ingresso no Esquema 1 incluía 6 fases, em que pouco ou quase nada era modificado de um semestre para o outro, ou melhor, de uma seleção para outra, e em que a primeira etapa baseava-se no período de divulgação da seleção, via Edital e anexação de dados em quadros informativos pela Faculdade de Educação/UnB; a segunda, de inscrição dos/as candidatos/as; a próxima, no processo de seleção, em que havia prova escrita ou não, além da análise de critérios dos quais mencionarei

a seguir; a quarta, na divulgação do resultado; e as duas últimas, registro dos/as estudantes; e matrícula em disciplinas, respectivamente, considerando que entre a quarta e quinta fases havia o ínterim que permitia àqueles/as discordantes do resultado tivessem a oportunidade de interpor recurso.

Os critérios estipulados ao processo da etapa classificatória de estudantes ao Esquema 1 se baseavam em dois aspectos: os referentes ao exercício profissional e à formação acadêmica. Nos concernentes ao exercício profissional, priorizava-se candidatos/as em exercício efetivo do magistério em disciplina dos cursos técnicos e profissionais, ou seja, em regência na EPT, sendo que na incidência de vaga, outros/as proponentes poderiam ser considerados/as; e à formação acadêmica, na qual a prioridade incidia sobre candidatos/as que tivessem obtido no mínimo 70% de menção igual ou superior a MS em seu curso de origem no bacharelado. Em caso de empate ou dúvidas, a comissão de seleção promoveria entrevistas entre os/as pretendentes a fim de decidir qual admitir.

Em relação aos aspectos gerais atinentes ao desempenho acadêmico, o/a postulante com desempenho além de 70% na primeira graduação, ou seja, em que 7 de cada 10 notas do histórico escolar no bacharelado atestassem pelo menos a nota MS (que varia entre 7,0 e 8,9) adicionaria 10 pontos; e aquele/a com notas 50 a 70 por cento (de cinco a sete notas MS em cada dez), 5 pontos.

Em sequência, no documento *Desdobramento dos Critérios para Seleção de Candidatos ao Esquema 1*, procedeu-se o detalhamento valorativo quanto aos aspectos referentes ao exercício profissional e ao desempenho acadêmico. Quanto ao primeiro, caso o/a candidato/a, na época da seleção, estivesse em exercício de regência na FEDF/SEDF em cursos profissionalizantes, somaria 10 pontos, e em outros cursos, 5; se em outros estabelecimentos de ensino em cursos profissionalizantes, 10 pontos, e em outros cursos, 5; se em outras instituições, em cursos profissionalizantes, 5 pontos; e em outras situações de regência, como cursos profissionalizantes, 5 pontos, em cursos não profissionalizantes, 3, e em outros cursos, 1 ponto.

A utilização do critério calcado no desempenho acadêmico manteve-se até a seleção para a turma do 2o. semestre/1991. A partir da seleção seguinte (1o./1992), foi suprimido e colocado em seu lugar o baseado na experiência do candidato no magistério igual ou superior a 2 anos, que resultaria em mais 10 pontos à pontuação, independentemente da natureza da instituição em que atuava.

Próximo da publicação do edital, os professores bacharéis eram notificados pela FEDF/SEDF a telefonar ou dirigir-se à Faculdade de Educação, na Universidade de Brasília, a fim de efetuar a inscrição e informar-se sobre as datas e os documentos exigidos à seleção para

o Esquema 1, a saber: a) carteira de identidade; b) título de eleitor/a e comprovante de votação; c) diploma de conclusão de curso superior reconhecido pelo Conselho Federal de Educação - CFE ou certificado de conclusão de curso acompanhado de cópia do Decreto/Parecer de reconhecimento do curso; d) taxa a ser recolhida no Banco do Brasil (BB) ou no Banco Regional de Brasília (BRB), agências UnB, no valor de Cr\$ 23.000,00 (vinte e três mil cruzeiros); e) para efeito de classificação, o/a candidato/a poderia apresentar documentos que comprovassem experiência profissional de magistério nas áreas de formação e/ou técnico-profissionalizante, e/ou demais documentos comprobatórios de atuação profissional na área de formação, em qualquer momento, participação e/ou coordenação de projetos, cursos, seminários, realização de concursos públicos, publicações e outros, no ato da inscrição.

No caso, as solicitações à admissão no Esquema 1 estavam condicionadas à aferição de critérios específicos à seleção definidos pela Congregação de Carreira do Curso de Pedagogia (CCCP)<sup>31</sup>; ao número de vagas, que costumava quedar em 90 por semestre; e ao/a postulante não ter ingressado anteriormente na UnB em curso de graduação por meio da modalidade Portador/a de Diploma de Curso Superior (DCS).

Além disso, havia a informação expressa de que não seriam recebidos pedidos de admissão com documentação incompleta, tampouco de aceitação condicional de solicitações, pois a inscrição seria efetivada após conferência do conjunto de documentos apresentado pelo/a candidato/a e somente os processos que obedecessem fielmente às exigências documentais seriam encaminhados à Comissão de Seleção designada pela CCCP.

Quanto aos trâmites, os processos de pedido à admissão no curso Esquema 1 obedeceriam ao seguinte andamento: do Posto Avançado da Diretoria de Administração Acadêmica (DAA)<sup>32</sup> na Faculdade de Educação, seguiria à Congregação de Carreira, por meio da comissão de seleção designada; após, à Câmara de Ensino de Graduação, que faria a

---

<sup>31</sup> A Congregação de Carreira do Curso de Pedagogia (CCCP) e a Congregação de Carreira da Coordenação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura (CCCL) eram colegiados que hoje têm nas Câmaras de Ensino, no Conselho de Ensino de Graduação ou no Conselho de Ensino de Pós-Graduação os seus equivalentes. Todos os cursos de Licenciatura da UnB, na época, eram representados na CCCL, e os departamentos e alunos da Pedagogia, na CCCP, que eram responsáveis pela política e administração acadêmica dos cursos, abordando todas as questões curriculares e da formação e oferta do curso, sendo que os trâmites tinham de ser apreciados e aprovados no/s colegiado/s para seguir para os Conselhos Superiores, como o CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) e Consuni (Conselho Universitário), que garantiam a legalidade e validade das deliberações de criação, autorização, oferta, certificação dos estudos realizados em cursos (como o Esquema 1), bem como a criação de vagas discentes e docentes, antes de, se fosse o caso, seguir para a última instância, o Conselho da Faculdade.

<sup>32</sup> Na época em que o Esquema 1 foi ministrado pela FE/UnB, ainda utilizava-se a sigla DAA para referenciar a Diretoria de Administração Acadêmica. Atualmente, foi substituída pela SAA (Secretaria de Administração Acadêmica), com as mesmas atribuições, tratando-se de um órgão de execução diretamente vinculado à Reitoria e supervisionado pela Vice-Reitoria da Universidade de Brasília (UnB).

homologação das admissões; na sequência, retornaria ao Posto Avançado da DAA na FE/UnB, que divulgaria os resultados e procederia ao registro dos selecionados.

Segundo informações advindas das entrevistas narrativas dos/as que concluíram o Esquema 1 e tiveram a avaliação escrita como parte da seleção, esta sucedeu repetidas vezes com similitudes entre as diferentes turmas. Consistia em 1 ou 2 questões relacionadas com textos de cânones da área educacional e previamente designados como leitura obrigatória, em que o/a candidato/a deveria discorrer criticamente sobre a educação no contexto da EPT, tendo três (3) horas para a sua elaboração.

Um aspecto que destaco e menciono a seguir vincula-se à preocupação da Coordenação do Esquema 1 e dos/as professores/as formadores/as da Faculdade de Educação em efetuar análises. Com o auxílio da aplicação de questionários ao alunado, do preenchimento de relatórios pelos/as docentes e a finalidade sistemática de fornecer evidências à tomada de decisões futuras, traziam à baila importantes elementos de revisão crítica que no período seguinte seriam evocados, servindo de suporte ao aperfeiçoamento e à melhoria contínua do Curso. Exemplos sobre os quais me debruçarei agora.

## 5.6 CIRCULAR DA COORDENAÇÃO ACADÊMICA DO ESQUEMA 1 (1988)

Em 02/maio/1988, pouco menos de dois meses após o início das aulas da turma inaugural do Esquema 1, graças à *Circular da Coordenação Acadêmica do Esquema 1, no. 002-88*, foi solicitado a todos/as docentes envolvidos/as em ministrar aulas para os professores bacharéis que elaborassem um primeiro relatório que descrevesse o andamento do Curso no período. Neste, preferencialmente, de modo a subsidiar a sua confecção, deveriam constar itens sugeridos, tais como: a disciplina ministrada, os objetivos traçados face ao Projeto original do Curso e à clientela, a adequação dos conteúdos selecionados e como estavam sendo recepcionados pelos estudantes, a metodologia adotada, os recursos de ensino, a bibliografia e os textos selecionados, a avaliação da aprendizagem, o relacionamento professor/aluno, entre outros. Cada docente poderia trazer outros dados que enxergasse relevantes relacionados à turma, que de modo eventual seriam analisados pelo conjunto dos professores nas reuniões que aconteciam regularmente a fim de refletir acerca da avaliação de desenvolvimento do Esquema 1.

Em documento posterior, foi salientado aos docentes que a clientela para o qual o Curso vinha sendo ofertado constituía-se de professores portadores de diploma de curso superior (DCS) da área profissionalizante do ensino do 2o. Grau que não teriam licença no trabalho para

a frequência ao Curso e tinham premência em regularizar a situação profissional, por meio da Licenciatura, que lhes possibilitaria a ascensão funcional.

Ademais, traçava o delineamento curricular assentado na distribuição de créditos nos três semestres previstos para o Curso, sendo Filosofia da Educação, Fundamentos Sociais da Educação I, Fundamentos do Desenvolvimento e da Aprendizagem e Prática de Ensino no primeiro período; História da Educação Brasileira, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o. e 2o. Graus, Fundamentos Sociais da Educação II e Prática de Ensino II, no segundo período; e no último, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino III, com aulas durante 4 dias por semana, em 4 horas diárias.

À turma do turno vespertino eram dadas aulas todos os dias, exceto às terças-feiras; à do noturno, excetuando-se às sextas-feiras, de maneira que o documento recomendava aos docentes formadores a utilização do tempo de permanência dos cursistas na UnB para o máximo possível de consolidação da aprendizagem. Em outro ponto, enfatizava a contribuição efetiva da FE/UnB à consecução do compromisso com a melhoria do ensino público do DF, através do aperfeiçoamento do profissional nele atuante, além de que o Curso propiciasse um mínimo de vivência e participação universitárias aos professores bacharéis.

### **5.6.1 Relatório bimestral da disciplina Filosofia da Educação (1988)**

O primeiro relatório bimestral relativo aos meses março e abril/1988 foi construído por 4 docentes e já no princípio afirmava a pretensão do Curso: formar o profissional de educação comprometido com o processo de transformação, o que coincidia com a pretensão da disciplina Filosofia da Educação que ministravam, e serviria de subsídio à reflexão crítica do professor-aluno acerca de seu papel na sociedade, na escola e no contexto da SE/FEDF.

Os professores também intencionavam trazer, no semestre seguinte, a leitura de textos de José Carlos Libâneo para incrementar a discussão da concepção educacional da rede oficial de ensino do DF<sup>33</sup>, trabalho a ser desenvolvido conjuntamente com a disciplina Prática de Ensino, em uma formação que possibilitasse aos cursistas em formação uma visão da escola pública, num eixo epistemológico para o currículo fundado nas perspectivas da educação para

---

<sup>33</sup> De acordo com o texto produzido pelo professor da FEDF/SEDF e da FE/UnB, Luiz Basílio Rossi, *As bases teóricas da Proposta Pedagógica da FEDF*, em 1985, a proposta curricular da Fundação Educacional do DF se baseava teoricamente na Pedagogia Histórico-Crítica ou Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos Culturais, segundo o qual “a educação não é a principal alavanca das transformações sociais da estrutura econômica, mas tem o papel de desenvolver a consciência do indivíduo para confirmar ou superar a sociedade de classes em que vivemos” (ROSSI, 1988, p. 2).

o trabalho e na relação teoria e prática através de elementos fornecidos aos graduandos com fins à compreensão crítica do fazer docente.

Um aspecto enaltecido no aludido relatório se relaciona à superação do academicismo na escolha dos conteúdos, em que buscavam, no bimestre próximo, selecionar os que tivessem características “menos profundidade e maior feição didática”, por meio de textos mais diretos e com potencial de permitir aos discentes uma visão mais objetiva das questões filosóficas, em aulas mais expositivas e exigência de que resumissem os textos de leitura compulsória antes das discussões em aula.

Outro é a multiplicidade de metodologias e avaliações. Os formadores, pelo fato de retratar o primeiro semestre em que o Esquema 1 estava sendo ministrado, faziam ajustes à medida que necessidades e/ou percalços apareciam, e através de erros e acertos, pretendiam, a cada par de meses, explorar outras alternativas metodológicas que até então não haviam sido testadas e selecionadas. Quanto a avaliar os cursistas, a determinação era de que a avaliação não seria realizada por meio único, mas do produto de uma série de atividades, tais como debates, estudos dirigidos, relatórios, participação em aulas expositivas, apresentação de trabalhos e seminários, provas etc.

O relacionamento professor-aluno, conforme expuseram, ficara marcada por uma fase inicial caracterizada pelo excesso de questionamentos dos não licenciados acerca da SE/FEDF e de questões pessoais pouco afeitas ao objetivo do Curso, mas que teria sido superada, e àquela altura, definida como descontraída, informal e de boa qualidade.

### **5.6.2 Relatório e Avaliação Gerais da 1a. Turma de Esquema 1 (1988)**

Noutro documento produzido coletivamente e denominado *Relatório e Avaliação da 1a. Turma de Esquema 1*, constava a informação que, de forma geral, até aquele momento, dia 12/05/1988, o perfil de entrada do alunado apresentava problemas e dificuldades, que vinham sucedendo e acarretando aborrecimentos. Conflitos de expectativas teriam induzido vários cursistas a desistir do Curso, e demonstrações de aversão às metodologias e aos critérios de avaliação levado a situações vexatórias por parte de discentes desatualizados, resultando em clima de insatisfação no grupo como um todo. Porém, após os professores formadores talharem explicações pormenorizadas acerca das disciplinas, da metodologia, das avaliações e finalidades do Curso para os professores não detentores de habilitação, estes perceberam tratar-se de oportunidade de não somente regularizar a situação funcional, mas principalmente enriquecer e despertar para uma educação mais dinâmica e atual.

Para além, no documento apelavam à FE/UnB para que penetrasse na comunidade educacional da rede pública de ensino do Distrito Federal com a intenção de enxergar a realidade e tornar a formação desses profissionais o mais tangível e atualizada, já que, para os formadores, esta andava distante da prática em um momento em que se fazia necessário um perfil de saída de professores mais comprometidos, contextualizados e valorizados.

### **5.6.3 Relatório docente de Fundamentos Sociais da Educação I (1988)**

Já o *Relatório* dos professores da disciplina Fundamentos Sociais da Educação I, datado em 16/maio daquele ano, havia o relato de que a qualidade e a quantidade de material a ser lido constituía-se de difícil acesso para o nível da clientela. Deste modo, propunham, já para o bimestre seguinte, a redução de textos para leitura e maior concentração de tempo debruçados sobre os escolhidos. Assim, esperavam melhor assimilação pelos cursistas.

No que toca à relação entre formadores e graduandos, declaravam ter ocorrido reclamações dos estudantes devido à diminuta disponibilidade temporal de que dispunham para a leitura dos textos. Consoante o expresso, descreveram a turma inaugural como formada por indivíduos já distanciados do hábito de estudar e, dessarte, com maior dificuldade no aprendizado, em que protestavam em demasia do sistema de avaliação por não contemplar as provas com consulta, vício típico de discentes de instituições privadas de educação, segundo exprimido.

De resto, apesar de a disciplina Fundamentos Sociais da Educação I ter sido instituída especialmente para o Curso Esquema 1, e como tal, ter sido desenvolvida, como outras, em caráter experimental, seus professores acreditavam que as discussões empreendidas e os conteúdos ministrados serviriam de suporte à integração com a disciplina Prática I, inclusive por, àquela altura, os cursistas já apresentarem maior amadurecimento sobre o que representara a experiência inicial.

### **5.6.4 Relatório Bimestral de Avaliação de Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem (1988)**

No *Relatório Bimestral de Avaliação - Esquema 1* - em alusão à Disciplina Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem, vinculada ao Instituto de Psicologia e aos Departamentos de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento e de Processos Psicológicos Básicos, as professoras regentes sublinhavam que as atividades acadêmicas propostas no Curso

deveriam ser orientadas à reflexão permanente da prática profissional que os licenciandos vinham exercendo na SE/FEDF, à luz dos fundamentos psicopedagógicos da educação e da interpretação histórica e sócio-política-cultural da realidade brasileira, essencialmente a da capital da República.

Sem embargo, evidenciavam que a clientela real, ou seja, os professores não diplomados em nível superior de natureza técnico-profissional, exibiam interesse básico mais centrado na solução de problemas funcionais do que na complementação pedagógica essencial à formação docente, para mais de comportamentos de entrada muito heterogêneos, em que predominavam a ausência de pré-requisitos básicos e necessários para cursar a disciplina em destaque, a saber: hábito de leitura, compreensão e coesão textuais, e nível de motivação intrínseca muito aquém do desejado.

A partir das constatações e sem prejuízo aos objetivos traçados, propuseram ações que foram, desde à adaptação do plano de curso já em andamento, até ao ajuste metodológico, e consistiram na simplificação de textos, elaboração de roteiros de estudos e de exercícios dentro de um plano de avaliação, programação de palestras e debates de interesse da clientela e atinentes aos objetos contudísticos desenvolvidos na disciplina, utilização de recursos áudio-visuais, assim como na integração de conteúdos não só entre as diferentes disciplinas do Esquema 1, mas igualmente entre a realidade prática e a teoria.

### **5.6.5 Dados do Questionário de Informações Pessoais da Turma II (1988)**

Até aqui, retratei a percepção dos professores formadores acerca de vários aspectos das disciplinas que ministravam. Agora, passo aos *Dados obtidos do Questionário de Informações Pessoais da Turma II*, aplicado pela DAA (Diretoria de Administração Acadêmica), cujo resultado foi tornado público em agosto/1988. Neste, há informações obtidas de enquete/observação realizada entre os meses maio e julho daquele ano, denunciadoras de que a referida turma foi constituída de 40 aprovados, sendo 14 graduados em Direito; 3, em Ciências Contábeis; 2, Serviço Social; 11, Administração de Empresas; 1, Engenharia Elétrica; 2, Arquitetura; 1, Comunicação Social; 3, Economia; 1, Engenharia Mecânica; 1, Engenharia Civil; e 1 em Agronomia, sendo que da totalidade, 9 eram da comunidade; e 31 da SE/FEDF. E dos 40 aprovados/selecionados inicialmente, 37 concluíram o Esquema 1 findos três semestres de Curso.

Outras informações presentes dizem respeito à disponibilidade para estudos destes egressos, em que 5% afirmavam ter tempo para se dedicar às leituras e atividades concernentes

ao Esquema 1 no período da tarde; 28% à noite; 13% de duas a quatro horas/dia; 28% aos finais de semana; 8% o dia todo; e o restante dos 18% não prestaram informações.

O que fica evidente ao perscrutar esses dados aponta, em especial, à dinâmica do cotidiano dos/as professores/as bacharéis, já que em suas falas nas entrevistas narrativas, a falta de tempo se fazia prevalente no dia a dia no magistério, além da demanda insuflada pela família, tendo em vista que muitos/as eram casados/as e tinham filhos pequenos no período, o que sem dúvida avolumava-se como um desafio complementar a ser manejado. Quanto à carga horária na SE/FEDF, 32% tinham regência de 20 horas/semanais; 48%, de 40 horas; e 19% nada responderam.

Quando inquiridos sobre o tempo de regência, 38% responderam ter de 1 a 5 anos de experiência no magistério; 10%, de 6 a 10 anos; 3%, de 11 a 15; 8%, de 16 a 20; outros 8%, mais de 20 anos; e os demais não se dispuseram a responder.

Quanto ao tempo de serviço na SE/FEDF, 45% declaravam ter de 1 a 5 anos de experiência na rede oficial de ensino; 19%, de 6 a 10; 3%, de 11 a 15; 10%, de 16 a 20 anos; outros 10%, mais de 20 anos; e 13% sem informações. Os altos percentuais sobre a experiência de regência e acerca do tempo de serviço na SE/FEDF dialogam com as percepções dos professores formadores ao afirmar que havia um contingente considerável de cursistas no principiar de suas carreiras na docência.

As expectativas em relação ao Curso demonstraram que 13% buscavam ampliar os conhecimentos pedagógicos; 23%, a capacitação pedagógica; 5%, a complementação da renda; 10%, a reciclagem/atualização; 5%, o aprimoramento profissional; 10%, novos conhecimentos e experiências; 15%, a regularização da situação funcional; três (3%), a troca de experiências com os colegas; e os demais 3%, o crescimento intelectual.

Por mais diversas que possam parecer, as respostas distinguem que 80% projetavam aspirações além de estar em dia com a SE/FEDF e aumentar o salário devido à ascensão na carreira em decorrência do diploma em licenciatura, sobretudo quando deixam à vista que o intuito maior concentrava-se no desenvolvimento profissional assentado na conversão para um novo pensar, agir, na configuração e experimentação de um/a docente preparado/a e seguro/a teoricamente, e diferente do modelo de docência com o qual se identificavam até então. Ademais, a expressão utilizada na fonte documental — *capacitação pedagógica* — soa estranha para um Curso que intencionava formar professores/as bacharéis em professores/as licenciados/as, e não capacitar docentes, verbo que traz consigo uma semântica pejorativa e com ares de convencimento de um/a incapaz. Ao contrário disso, o Esquema 1 objetivava que

seus licenciados estivessem em constante busca pela ressignificação de seus saberes, o mesmo esperado por Carneiro, Vieira e Alves (2017) em sua pesquisa.

As razões para a procura pelo Esquema 1 confirmaram 36% anunciarem a necessidade de habilitação para lecionar; 5%, a possibilidade de ingresso no magistério; 28%, adquirir conhecimentos pedagógicos; 5%, a qualificação profissional; 8%, aprender técnicas; 3%, conhecer literatura infantojuvenil. Aqui, o que chama a atenção é o percentual dos que estavam em busca da aprendizagem de táticas, técnicas, mecanismos para intermediar a relação docente/discente, aliás uma declaração muito recorrente nas narrativas dos/as professores/as não licenciados/as ao estrear nas salas de aula da rede oficial de ensino do DF sem a formação pedagógica para a docência, e ao principiar o curso no Esquema 1.

Segundo uma professora formadora, na abertura do semestre de aulas de cada nova turma, havia uma avidez muito marcante dos cursistas em relação ao momento em que aprenderiam meios e técnicas para controlar, “dominar” os estudantes nas escolas da EPT onde ensinavam. Tal ânsia, contudo, perdia força à medida que percebiam que os conhecimentos e a formação para a qual estudavam no curso Esquema 1 se embasavam não em técnicas, mas numa construção, em que teoria e prática confluíam.

A cada semestre finalizado, a Coordenação Acadêmica do Esquema 1 se reunia com a intenção de fazer um balanço do período findo, traçar diretrizes e sugerir modificações para o semestre vindouro, no caso em específico, o 2o./1988. Em 21/junho do referido ano, a *Proposta de Reformulação do Curso* foi colocada sob análise, e apresentadas possibilidades de organização curricular até então em discussão pelo Colegiado do Esquema 1.

## 5.7 PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO ESQUEMA 1 (1988)

Em conformidade com o documento, o currículo do Curso até o 1o. semestre/ 1988 obedecia ao que constava no Projeto inicial, em que a obtenção de créditos pelos estudantes vinculava-se a uma sequência e um tempo, dentro do calendário normal dos cursos na UnB, ou seja, no fluxo de aulas corrente. Como mudança, sugeria-se duas opções: na alternativa 1, propunha-se a manutenção do currículo em curso e a eliminação da oferta simultânea de disciplinas, em que seria ministrada uma disciplina por vez, em 4 contatos/dias semanais de 4 horas cada dia, durante o período necessário para perfazer os créditos; na 2, uma proposta de compactação do curso com a diluição da disciplina Prática de Ensino I e II pelas disciplinas de fundamentos, acrescentando-se a cada uma 10 horas/aula de maneira a completar os 4 créditos que representavam.

As vantagens da opção de compactação do Curso — opção 1 — residiriam em permitir ao cursista concluir os créditos em tempo inferior ao semestral; facilitar a consolidação de aprendizagens na sala de aula, vez que evitaria a divisão da atenção discente entre quatro disciplinas simultâneas, e conseqüentemente, do tempo para estudo; conceder aos que não usufruíam de tempo à frequência integral de cada período fazê-lo gradualmente, dentro de limites estabelecidos; e representar ganho de um semestre na conclusão do Curso, que pelo sistema até então em voga necessitaria de 12 meses à sua conclusão, incluindo-se os períodos de férias.

As implicações conexas à compactação do Esquema 1 envolveriam a possibilidade de ofertar disciplinas nos meses fevereiro e julho (de férias); ou duas disciplinas entre os meses fevereiro e março, que neste período integral poderiam ser distribuídas a partir do planejamento de Didática e Prática III; antecipar o começo dos semestres letivos; oferecer duas vezes uma mesma disciplina no 2o./1988; concentrar o trabalho de cada professor/a da FE/UnB em parte do semestre letivo; adequar o suporte metodológico e a integração na proposta de cada curso para que não se perdesse a visão interdisciplinar pela perda da simultaneidade no trata das questões; complementar a lista de oferta do 2o./1988 com a disciplina Psicologia da Educação, que inicialmente estaria prevista para o 1o./1989; estabelecer um mínimo de créditos por período e um máximo à conclusão do Curso; e definir a sistemática da lista de oferta e conclusão de créditos.

Com relação à oferta em separado das Práticas de Ensino I e II, as vantagens estariam em desenvolver um trabalho apoiado na experiência profissional prévia dos estudantes de modo a obter-se uma visão sincrética no primeiro momento, por meio de Prática de Ensino I, e uma síntese fundamentada nas construções teóricas elaboradas a parte das disciplinas de Fundamentos, através da Prática de Ensino II; e já na oferta diluída das Práticas de Ensino I e II, em transferir as questões respeitantes à relação teoria/prática para o interior de cada disciplina e conseqüentemente, o estudo, a observação e a avaliação das concepções apresentadas, desenvolvidas e observadas, que seriam realizadas sob a orientação de um mesmo profissional.

Ainda dentro desta Proposta de Reformulação, constavam outras possibilidades, dentre elas uma coadunada com o que já fora sugerido pelos/as docentes nos Relatórios em relação a tornar o Esquema 1 mais próximo à realidade do graduando, que visava à discussão da ementa das disciplinas Prática de Ensino I, II e III a fim de incluir, em toda ela, desde o primeiro período, a possibilidade de o/a estudante desenvolver um projeto pessoal, enquanto profissional de ensino, comprometido com a transformação social e educacional, que seria desencadeado

dentro de Prática de Ensino I, para que elaborasse, implementasse e avaliasse durante todo o Curso, culminando em Prática de Ensino III.

Assim, poderia consolidar ao menos parte do processo de transformação pessoal dentro do Curso, com o apoio de toda a equipe. Logo, ao invés de objetivar a transformação pessoal do cursista no futuro, ou seja, fora do compromisso institucional da Faculdade de Educação/UnB, seria assumido e processado dentro dela, efetivando o compromisso da equipe e da instituição com o aperfeiçoamento profissional de cada aluno-professor.

Sobre a decisão tomada pela Coordenação Acadêmica da FE/UnB, não há, como era de se esperar, relatórios, como os que notabilizaram a organização do Esquema 1, a relatar com exatidão a escolha feita. Não obstante, dois documentos, um que informa somente tratar de *Avaliação da Representante de Turma do 1o./1988* e outro de 08/julho/1988, que demonstrou a forma compactada como sendo a preponderante.

#### 5.8 AVALIAÇÃO DA REPRESENTANTE DE TURMA 10. SEMESTRE DE 1988

No primeiro, a discente, ao falar em nome da coletividade, opinava sobre a forma em uso — a compactada — mostrar-se bastante satisfatória em razão do pouco tempo do/a aluno/a para estudar fora do horário das aulas do Curso, e o método de apresentação de uma disciplina por vez até o esgotamento do conteúdo contribuir à assimilação dos conteúdos e à melhora do rendimento. Como crítica ao adotado anteriormente, responsabilizava o estudo concomitante de 4 disciplinas pelas dificuldades à compreensão das lições pelos estudantes devido à quantidade de conteúdos diversos apresentados simultaneamente. Por isso, sugestionava a manutenção do sistema compactado, em meio à recomendação de aulas mais dinâmicas, com propostas reais e atuais, focadas na realidade dos professores bacharéis.

#### 5.9 MEMORANDO/FED/026/88

No segundo, — *Memorando/FED/026/88* — remetido pela Coordenadora do Curso Esquema 1 ao Chefe de Departamento e aos Professores e às Professoras do Curso, informava haver necessidade acerca de algumas adaptações à proposta de compactação devido ao calendário escolar e aos requisitos da formação acadêmica no projeto em vigência. Desta feita, apresentava um cronograma de sequência de disciplinas já aprovado pela CCCP em reunião de 07/julho/1988.

No calendário reconfigurado, referente à primeira turma do Esquema 1 que iniciara o Curso em março/1988, ficou determinado, no período compreendido entre os dias 01 a 23/08, a disciplina Fundamentos Sociais da Educação seria ministrada por determinado/as docentes, nos turnos vespertino e noturno; entre 24/08 e 03/10, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o. e 2o. Graus teria lugar; após, no período entre 04 a 26/10, História da Educação Brasileira; entre 27/10 e 08/11, Prática de Ensino II; por último, de 09/11 a 13/12, Psicologia da Educação. Para a turma que estava começando a cursar o Esquema 1 em agosto daquele ano havia outro calendário, com a mesma configuração.

A compactação do Curso através do ensino por blocos tinha por objetivo a oferta sucessiva dentro da carga horária de cada disciplina. Sua prática pedagógica consistia em perda da simultaneidade de aprendizagem de vários conteúdos, que dificultavam o aprofundamento das discussões, dado o tempo reduzido para o trabalho a ser desenvolvido em cada disciplina, com a vantagem de facilitar ao estudante a apreensão do todo da disciplina ministrada, tendo em vista o enfoque concentrado, as possibilidades de trabalhos práticos e o favorecimento de análises mais detalhadas e aprofundadas sobre os temas em voga.

#### 5.10 RELATÓRIO DE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS (1988)

Em *Relatório de Desenvolvimento da Disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o. e 2o. Graus, no Curso Esquema 1*, o/a docente responsável relata, em 03/outubro/1988, que já implementado o formato resultante da compactação do Curso, foi desenvolvida a disciplina num bloco de 90 horas, em quatro horas diárias de atividades, o que teria permitido um maior envolvimento dos discentes nos estudos dos temas propostos, tendo sido executados por completo o plano de ensino e as atividades durante as aulas.

Quanto aos objetivos estabelecidos no plano de ensino, foram plenamente alcançados, tendo em vista a apuração no rendimento apresentado pelos cursistas, a frequência média e os resultados da avaliação de desenvolvimento da disciplina feitos pelos estudantes e pelo/a professor/a, ao longo de todo o módulo. A análise do modo utilizado pelo/a discente avaliar forja uma visão profusa e ampliada do graduando, de si mesmo/a, da disciplina, dos conteúdos ministrados, do Curso Esquema 1 em sua totalidade, transparecendo que, mesmo numa época em que reverberavam os efeitos do tecnicismo na educação, na FE/UnB, os professores formadores do Esquema 1 se distinguiam por um ensino baseado no que havia de mais moderno, crítico e inovador para o período.

## 5.11 RELATÓRIO DA COMISSÃO DESIGNADA PELO ATO NO. 05/1988

Relativamente ao contexto do período, o *Relatório da Comissão designada pelo Ato no. 05/1988*, de 26 de setembro, traçou alguns pontos informativos das condições que franquearam o Esquema 1 entre março e os dias derradeiros de setembro daquele ano. Estes dão conta de que na reunião ocorrida em 21/09/1988 com a finalidade de elaborar fundamentação de proposta do TEF a ser encaminhada à Direção da FE/UnB, explicitava-se preocupações do colegiado do Departamento de Teorias e Fundamentos com a evasão ocorrida no 1o. semestre de funcionamento, e apresentava-se duas proposições: substituir o curso Esquema 1 pela oferta de disciplinas regulares dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas, inclusive no período noturno; e considerar cumprido o compromisso assumido pela Universidade de Brasília junto à SE/FEDF, encerrando a oferta do Curso com os alunos matriculados à época de maneira a não mais realizar seleção para os próximos semestres e a atender aos eventuais casos de trancamento de disciplinas e reprovações em regime de tutoria, caso se constatasse a inviabilidade de formação de nova turma por reduzido contingente de matrícula, ainda que, segundo evidencia o documento, o compromisso mais extenso da Faculdade de Educação/UnB com o sistema público de ensino do DF permanecesse vigente, e devendo se efetivar, no entendimento da Comissão, pela oferta de outros cursos que partissem dos interesses e necessidades concretos dos docentes e técnicos da rede pública local.

No que toca à primeira proposta, o colegiado do TEF constatou a impossibilidade de permuta do Curso Esquema 1 pelo oferecimento de disciplinas regulares dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas por entender que mesmo que tal disposição propiciasse suprir carências no campo pedagógico através de uma atualização necessária e válida aos professores bacharéis da Fundação Educacional, por outro lado deixaria de atender aos requisitos à habilitação desejada para o magistério e a consequente regularização funcional no quadro de carreira da SE/FEDF, em virtude de que a habilitação somente poderia ser conquistada àqueles cursos de licenciatura mantidos pela Universidade.

Assim sendo, para que houvesse uma habilitação em Direito, Administração de Empresas, Economia, Arquitetura etc., seria necessário que os Departamentos de Direito, Administração de Empresas, Economia e Arquitetura implantassem o Curso de Licenciatura em suas áreas de conhecimento, questão que sobrepujaria a competência da Faculdade de Educação e de seus Departamentos.

Logo, diante da impossibilidade de encaminhar tal proposta conforme formulada, o colegiado do TEF sugeria à chefia departamental a submissão de proposta alternativa em que

considerava cumprido o compromisso selado pela UnB com a SE/FEDF e não mais realizaria seleção nos semestres vindouros; e no lugar do Esquema 1, intencionava instituir um amplo e coordenado programa de cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização destinado a professores da rede pública de ensino, preferencialmente de caráter interdepartamental, e implantaria, o mais rapidamente possível, a oferta de cursos regulares no período noturno com vistas a dinamizar e impulsionar a Faculdade de Educação no contexto da Universidade de Brasília, como também atender aos interesses já reiteradamente manifestados da comunidade acadêmica da Fundação Educacional do DF e da sociedade brasiliense como um todo. E o fato é que no 2o. semestre/1989 e nos dois períodos seguintes não houve seleção e tampouco abertura de novas turmas do Esquema 1.

#### 5.12 RELATÓRIO DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DO ESQUEMA 1 À CCCP (1988)

Pouco mais de um mês após, em 26/outubro/1988, a Comissão, originariamente composta por representantes dos estudantes do Curso de Pedagogia e Esquema 1 e de todos os Departamentos que ministravam o Curso de Licenciatura Plena para a Formação de Professores das Matérias de Formação Especial do Currículo de 2o. Grau e constituída pelo Ato de Direção da FE/UnB no. 06/88, apresentou o *Relatório da Comissão de Avaliação do Curso de Licenciatura Plena “Esquema 1” à Congregação de Carreira do Curso de Pedagogia*.

Este, fundado em análise da documentação e dos relatórios avaliativos produzidos por docentes e discente, como avaliados acima nesta tese, procurava abarcar a dinâmica e a complexidade do Curso, sugerindo, dentre outros, a manutenção temporária do Esquema 1, com previsão de abertura de mais uma turma a ser iniciada em 1o./1989, a ser selecionada pela FE/UnB; modificação nas normas da oferta a fim de permitir que licenciandos/as de outros cursos pudessem efetuar matrículas no período noturno, até então exclusivo aos graduandos do Esquema 1, o que expandiria e enriqueceria a experiência de troca entre estudantes; a permanência do Curso como alternativa de ingresso de alunos portadores de diploma de curso superior, o que não era oferecida pela UnB na época; prosseguimento do programa de trabalho realizado no Esquema 1, avaliado como “fértil campo de reflexão sobre os conteúdos, os conceitos, as alternativas metodológicas, a licenciatura, a atuação do colegiado de professores, numa busca de congruência, transparência e interdisciplinaridade” (CEDUC, CAIXA 01, FUNDO 0004, ACORDOS, AJUSTES, CONTRATOS E CONVÊNIOS, 1964 A 2016), uma vez que seu desenvolvimento sugeria linhas de atuação em atividades de extensão e pesquisa, em um processo permanente e contínuo de avaliação da experiência.

Todas as alternativas propostas foram acatadas pela CCCP, e por tudo explicitado, descartada a alternativa proposta anteriormente, no Ato no. 05/88 da Chefia do TEF, de 26/setembro/1988, que sugeria a extinção imediata da oferta do Esquema 1, já que incidia sobre tal decisão o exame de diferentes dimensões da política acadêmica e política da FE/UnB, bem como de suas vinculações com o sistema público de ensino de 1o. e 2o. Graus. Além do mais, sua desativação, menos de um ano após a sua implantação, representaria um ônus à Universidade de Brasília em face da política e argumentação em sua defesa, que o julgavam necessário, relevante e prioritário.

### **5.12.1 Pré-Relatório sobre o Esquema 1 (1989)**

No início do 2o. semestre/1989, o então Chefe do Departamento de Teorias e Fundamentos solicitou informações para subsidiar as discussões da próxima reunião do Colegiado do TEF. No que denominei *Pré-Relatório sobre o Esquema 1*, foram juntadas informações, de forma resumida, e alicerçadas em dados obtidos anteriormente, como no Questionário de Informações Pessoais da Turma II publicizado em agosto/1988, e outros.

Porém, o que de mais relevante nos colocou a par que, em 19/junho/1988, o Reitor da UnB enviara correspondência ao Secretário de Educação do DF, por meio da O. FUB no. 750/88, explicitando que, dos 1500 potenciais candidatos ao Curso, 77 tinham de fato se matriculado no 1o. semestre/1988, e no seguinte, apenas 37. Por tais números, insistia na indispensabilidade de a SE/FEDF participar inteiramente do Curso, sobretudo ofertando condições de estudo e de frequência aos seus docentes.

### **5.12.2 Relatório sobre o Curso Esquema 1 após um ano e meio de funcionamento (1989)**

Como resposta às discussões fomentadas no documento logo acima, em 26/outubro/1989, veio a público o *Relatório sobre o Curso de Licenciatura Plena para Professores das Matérias de Formação Especial do Currículo de 2o. Grau/Esquema 1 após um ano e meio de funcionamento*. Neste, para mais de traçar um histórico, conforme o nome já denunciava, versavam informações até então não constantes nos documentos anteriores, como o fato de que o Curso fora autorizado pelo Parecer no. 465/1989 do Conselho Federal de Educação, para onde em breve seria encaminhado, visto estar praticamente pronto.

De maneira semelhante, expunha a preocupação por não ter havido seleção de novas turmas para o ingresso no 2o. período letivo de 1989, ausência esta não resultante da falta de

interesse por parte da comunidade brasiliense, pois a própria Diretoria de RH da SE/FEDF manifestara o desejo de abertura de outra para a necessária formação de 47 professores. Igualmente enfatizava que a CCCP, a quem o Curso Esquema 1 estava subordinado e por ser também um curso de graduação da FE/UnB, decidira garantir a oferta compacta das disciplinas como saída encontrada pela Congregação de Carreira para conciliar o regime de trabalho dos docentes da rede oficial de ensino público do DF, que por sua vez não tiveram a mínima liberação dos seus encargos docentes com vistas a facilitar a sua participação no Curso.

No documento foram anexados dados pertinentes ao Estágio Supervisionado de Prática de Ensino I, que ficava inteiramente sob a responsabilidade dos professores da Faculdade de Educação, e aconselhava, para o aprimoramento da qualidade das disciplinas de Prática de Ensino do Esquema 1, o envolvimento dos mais diversos cursos da UnB. Em outras palavras, os docentes do Curso de Economia poderiam contribuir à prática de ensino de disciplinas na área econômica; os do Curso de Agronomia, na área agrícola etc. Assim sendo, oportunizaria o trabalho integrado entre formação pedagógica e o conteúdo específico das disciplinas, o que possibilitaria abrir espaço à promoção de pesquisas voltadas à melhoria da prática didática específica dos vários ramos do saber, com possíveis repercussões na formação de professores dentro e fora da universidade.

Carregava ainda alternativas para os rumos do Esquema 1 na Universidade de Brasília, em especial, na Faculdade de Educação: a primeira respaldada na manutenção permanente do Curso, nos moldes da oferta de cursos regulares da UnB, como opção aos estudantes portadores de diploma de curso superior; a segunda, em mantê-lo temporariamente, objetivando a formação do maior contingente de professores das áreas técnico-profissionalizantes, o que atenderia a pedido de abertura de nova turma pela SE/FEDF; depois, a oferta do Curso no turno da noite para privilegiar a clientela formada por DCS, que geralmente já se encontrava em atuação no mercado de trabalho, e por isso, sem disponibilidade para estudar durante o dia; por último, oferecimento do Esquema 1 na modalidade a distância, semipresencial, devido à necessidade do estágio supervisionado de Prática de Ensino. Por haver projeto preliminar e anteriormente analisado com este mesmo objetivo e o Esquema 1 já contar com a autorização do CFE, o plano consistia em, depois de seu reconhecimento, solicitar a aprovação na modalidade a distância.

Tendo em vista não ter havido seleção, e por consequência, ingresso de novas turmas e discentes nos 2o/1989; 1o./1990; e 2o./1990, como já mencionado em momento anterior, não constam documentos disponíveis no Centro de Memória da Faculdade de Educação (CEDUC) da UnB sobre o período; há poucos documentos que tratam dos anos 1991, e igualmente

escassos do ano seguinte, 1992. Entretanto, não há quaisquer outros que referenciem os anos vindouros, sabendo-se que a última turma aberta do Esquema 1 na FE/UnB teve início no primeiro semestre de 1996, e conclusão três semestres após, em julho/1997.

### **5.12.3 1o. Relatório (Informativo) (1991)**

Constam assim dois documentos a avaliar a direção para o qual o Esquema 1 encaminhava-se. Em 19/novembro/1991, no *1o. Relatório (Informativo)*, a Coordenação de Graduação do Curso Noturno do Esquema 1 relatava aos membros da Comissão de Avaliação questões suscitadas na reunião ocorrida dias antes, em 21/outubro, entre elas, o reforço aos princípios norteadores do Curso de garantia da qualidade do ensino, interação teoria-prática e conjugação trabalho-produção acadêmica, e deste modo, considerava que a ampliação gradual do acesso da comunidade ao Esquema 1 refletiria um dever histórico da FE/UnB e constituiria um mecanismo institucional à democratização da educação pública. Naquele momento, a implementação da oferta deste via educação a distância (EaD) desnudava-se como adequada, afinal, entrava ano, saía ano, planos acerca da implantação do Esquema 1 a distância voltavam à tona, sem entretanto, efetivar-se.

Posterior análise crítica, mostrava, preliminarmente, que caso o Curso de fato se transformasse em EaD, alguns princípios deveriam ser reputados. O primeiro deles quanto ao uso de tecnologias inerentes ao ensino a distância, que seria aconselhável desde que não tivesse caráter excludente ou substituísse o contato presencial professor-aluno, já que o fazer coletivo e cotidiano a esta relação deveria ser predominante qualitativa e quantitativamente na construção do currículo. A vantagem estaria em contemplar estudantes em diferentes núcleos topográficos do Distrito Federal, além do espaço geográfico da UnB reduzir o tempo de permanência discente em sala de aula, sem, no entanto, perder a qualidade do ensino.

O seguinte, a conseqüente mudança na estrutura do currículo, que deveria se destacar pela capacidade e viabilidade em conjugar atividades acadêmicas com a utilização dos recursos tecnológicos; e o último, a produção do material de ensino e o aprofundamento de estudos sobre as metodologias do ensino a distância, que seriam decisivos para a tomada de decisões em relação aos próximos passos a sua implantação neste sistema.

#### **5.12.4 2o. Relatório (Informativo) (1991)**

O *2o. Relatório (Informativo)* explicitava, em 10/dezembro/1991, a aprovação dos princípios contidos no relatório anterior e o encaminhamento de propostas a sua viabilidade no que concerne à oferta de vagas para o 1o. semestre/1992. De modo igual, assentava que o processo de implantação do Curso pelo sistema EaD se daria de forma gradual, em que etapas de transição metodológica na alteração do currículo se fariam respeitar e a orientação acadêmica e operacional em todas as fases quedariam sob responsabilidade do CEAD (Centro de Educação a Distância). Em paralelo, após oficialização de uma Comissão, esta elaboraria um projeto global, a definir tópicos para posterior debate.

#### **5.12.5 3o. Relatório (Informativo) (1992)**

No ano 1992, os últimos documentos presentes no CEDUC a tratar especificamente do Esquema 1 dão sequência aos dois relatórios anteriores (19/11/1991; 10/12/1991) e noticiam eventos e circunstâncias que envolveram debates que intentavam articular a execução do Curso via EaD, além de tratar do processo seletivo para nova turma (1o. semestre/1992), quantidade de vagas a serem abertas etc. Todavia, em 23/janeiro/1992, o *3o. Relatório (Informativo)* anunciava a inviabilidade de implantação do Esquema 1 mediante a oferta de 3 disciplinas no modelo EaD no período em alusão.

Neste ínterim, foi estipulado o prazo mínimo de um (1) ano até a sua configuração final, na qual a orientação acadêmica e operacional em todas as etapas da produção de material e sua adequada aplicação e avaliação ficariam sob responsabilidade do Centro de Educação a Distância (CEAD), e do mesmo modo, foram apontados problemas a serem deliberados, um destes a elaborar a definição de estratégias à atuação dos professores formadores em sala de aula em relação à seleção bibliográfica da disciplina ministrada, tempo hábil para as leituras pelos alunos-professores, variedade de instrumentos de avaliação, entre outros.

Em relação à diversidade avaliativa, o documento apresenta a definição da proposta curricular do Esquema 1, que ultrapassava a organização centrada em disciplinas e atendia aos princípios já definidos e vivenciados no modelo então colocado em prática, nas quais sobressaíam a articulação teoria-prática e a perspectiva interdisciplinar (CEDUC, CAIXA 01, 1992), sendo que a análise e a definição de diferentes maneiras de atuação acadêmica se fundamentavam na avaliação dos resultados evidenciados nos semestres anteriores, no atual e

na experiência acumulada até o momento. Em documento posterior, houve a inclusão do eixo qualificação do binômio educação/trabalho, em conformidade com o expresso anteriormente.

#### **5.12.6 4o. Relatório (Esquema 1) (1992)**

O *4o. Relatório (Esquema 1)* aborda, no dia 10/fevereiro/1992, sobre temáticas discutidas em reuniões ocorridas em 31/01 e 07/02 daquele ano. Nestas, a Comissão de Trabalho instituída para analisar demandas acerca do 1o. período/1992 do Esquema 1, a iniciar em abril do mesmo ano, anunciou o quantitativo de no mínimo 120 vagas, em 3 turmas. Também refletiu sobre a implantação de infraestrutura de funcionamento na FE/UnB e de manutenção do currículo mínimo existente, com algumas modificações.

Dentre elas, para começar a organizar o currículo, a reestruturação e compatibilização dos conteúdos vinculados ao pensar/fazer pedagógico das disciplinas Filosofia da Educação I, História da Educação Brasileira (HEB) e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o. e 1o. Graus I; a reorganização da oferta de Fundamentos do Desenvolvimento da Aprendizagem (FDA), que por contar com conteúdo complexo e extenso, seria desmembrado em duas etapas cronológicas ou em duas disciplinas: Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento, e incluir espaço a atividades de pesquisa e trabalho no currículo formal; retomar a orientação de Prática 2, como era a sua concepção no Projeto original do Esquema 1; e recompor a perspectiva de oferta de Prática 1, que integraria a área de Fundamentos.

Na sequência, a inclusão de disciplinas e/ou Estudos Introdutórios antes do início do Curso, com o objetivo de instrumentalizar o/a discente com técnicas e metodologias de pesquisa e processos de leitura e trabalho acadêmico. Após a integração de conjunto de disciplinas optativas, com Seminários Interdisciplinares e Projetos específicos. Ato contínuo, a organização de turmas exclusivamente com discentes do Esquema 1, pelo menos nos semestres 1o./1992 e 2o./1992, em que os estudantes da graduação regular não estariam inclusos.

#### **5.12.7 5o. Relatório (informativo) (1992)**

No *5o. Relatório (informativo)*, a Coordenação de Graduação do Curso Noturno Esquema 1 se dirigia aos membros da Comissão de Avaliação em 25/fevereiro/1992 com a intenção de relatar o que fora discutido de mais relevante nas reuniões dos dias 14 e 21/02 do corrente ano. Diversamente ao anunciado no Relatório antecedente, foi ajuizada a abertura aquém das 120 previstas, ficando decididas 90 vagas, divididas em 3 turmas de 30 discentes

cada, para o 1o. semestre/1992. No entanto, em decisão do dia 19/março, a Direção da FE/UnB, as Chefiarias de Departamentos envolvidos e a Coordenação de Graduação do Esquema 1 acataram recomendação da CCCP, que constatara insuficiência de condições objetivas de oferta, definiu por 80 vagas em 2 turmas de 40 graduandos.

Revisou, igualmente, os critérios de seleção, como já mencionado nesta tese em momento preambular da temática, introduzindo, neste item, como inovação, a indicação de critérios e pontuações que abarcassem graduados recém-egressos do Ensino Superior no acesso ao Esquema 1, de cursos dos quais a UnB não contasse com licenciaturas, como Engenharias, Economia, Agronomia, Administração de Empresas, Arquitetura, Direito etc., por se tratar de curso de formação de professores que há muito deveria ter deixado para trás a “imagem ‘supletiva’ e emergencial (suprir a carência das licenciaturas) fortalecer sua diretriz básica de formar profissionais capacitados, consoante as diretrizes político-pedagógicas já expressas no Projeto original”.

No restante, aguardava análise e argumentações que deliberassem sobre a oferta de disciplinas — modular ou pelo fluxo regular/oferta continuada — e acerca da implantação do Esquema 1 via ensino a distância. Pelo menos para uma destas, esperava obter resposta por meio de questionário aplicado aos cursistas ao término do semestre da turma que iniciara o Curso no 1o. período de 1992.

#### **5.12.8 Sem título (1992)**

Em documento datado em 17/março/1992 na qual a Coordenação do Curso de Licenciatura Plena para Professores das Matérias de Formação Especial do Currículo de Ensino do 2o. Grau se dirigiu à Direção da FE, discutia-se subsídios à proposta de instituição dos cursos noturnos. Em razão da inauguração das aulas proporcionada pela oferta de aulas do Esquema 1 no turno da noite no 1o./1988, tal feito caracterizaria como mais uma frente de atuação da Faculdade de Educação à formação de professores, e sua oferta só se diferenciaria pela especificação de seus destinatários.

De modo similar, propunha a adoção da proposta curricular do Esquema 1 para os cursos de graduação que àquela altura formavam bacharéis. Se assim se cumprisse, a identificação como curso “emergencial” e “supletivo” pela comunidade ficaria superada, pela razão de que desta vez não mais operaria em papel acessório, de complementação apenas, mas sobretudo principal, inovador, em especial quando afirmava a intenção de extinguir por completo o

“esquema paralelo até então vigente”, inclusive quando da operacionalização do funcionamento noturno e expansão da Coordenação de Graduação.

Por último, trouxe à discussão a implantação do Curso via tecnologia a distância, que já havia sido aprovada pela CCCP e ficaria sob a tutoria do CEAD em todas as etapas de produção de material. Dessa feita, aguardava as providências cabíveis quanto à indicação de autores e fixação de suas condições de trabalho em jornada semanal de 12 horas.

### **5.12.9 Levantamento dos resultados obtidos por questionários aplicados aos alunos do Esquema 1 (1992)**

O *Levantamento dos Resultados obtidos através dos Questionários aplicados aos Alunos do Esquema 1* retratava a formação acadêmica da turma que adentrara no Curso no 1o./1992 como tendo 20 graduados em Administração de Empresas; 09, Direito; 05, Agronomia; 03, Arquitetura; 03, Comunicação Social; 03, Economia; um 01, Ciências Contábeis; 01, Engenharia Florestal; 01, Engenharia Civil; 01, Zootecnia; 01, História; 01, Pedagogia.

Quanto à atuação profissional na SE/FEDF, entre 36 no total, 15 trabalhavam com carga horária de 20 horas/semanais; e 21 tinham rotina de 40 horas laborais. Em relação aos não docentes, 02 afirmavam trabalhar na Fundação Educacional em regime de 20 horas; e 09 de 40 horas.

Os dados demonstram que não é difícil compreender as reclamações dos servidores e professores da SE/FEDF em relação à falta de tempo para ler os textos, preparar relatórios, resumos, seminários, estudar para as avaliações escritas, principalmente quando os documentos explicitam que não havia, pelo menos até onde pesquisei nos que constam no CEDUC e nas falas provenientes das entrevistas narrativas, vontade e disposição de diminuir a carga de trabalho destes profissionais enquanto cursavam o Esquema 1, nem mesmo em termos de liberá-los das coordenações pedagógicas nas instituições/locais onde trabalhavam a fim de que pudessem realizar as atividades inerentes à graduação.

Quando perguntados sobre a modalidade do atendimento em regência de turma por grau/série, 12 afirmaram em escolas de 2o. Grau; 18, de 5a. à 8a. séries; 04, em 1a. à 4a. séries; 01, em 1o. e 2o. Graus; e 01, Prática Especial (PE) e Supletivo II<sup>34</sup>. E acerca da modalidade de

---

<sup>34</sup> Prática Especial (PE) se assemelhava a um estágio, enquanto o Supletivo II equivaleria à Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos dias atuais.

atendimento não docente/sede da SE/FEDF, 01 estava à disposição; 01 na Coordenação Pedagógica - Direção de Ensino na Regional; 02, técnico da Direção de Engenharia e Arquitetura; 01, Chefe de Núcleo de Convênios; e 01, Técnico da Direção de Orçamento e Contabilidade.

Em falando da atuação profissional fora da SE/FEDF, 06 trabalhavam na Advocacia; 06, em Atividades administrativas do setor público; 02, Contabilidade; 02, Arquitetura; 03, Agronomia; 01, Administração; 01, Regência de banda militar da Força Aérea Brasileira; 01, Docência no Ensino Superior; 02, não especificadas. E no que concerne ao tempo de contrato com a SE/FEDF, 12 estavam de 1 a 5 anos; 26, de 6 a 10; 06, de 11 a 15; 02, de 16 a 20; 01, há mais de 20 anos.

Diferentemente do que fora revelado no questionário da turma II e publicizado em agosto/1988, quando constatou-se que a maioria dos professores-alunos do Esquema 1 encontrava-se então em início de carreira em escolas públicas da Fundação Educacional do DF, as informações prestadas pelos/as graduandos/as da turma que adentrou no 1o. semestre/1992 confirmavam tratar-se de maioria de servidores/professores da SE/FEDF com alguma experiência e uma parte já com bastante tempo de atuação profissional na Fundação Educacional do DF no momento em que se encontravam cursando a graduação no Curso Esquema 1 da FE/UnB.

Neste ponto da enquete, as respostas nos levam a duas relevantes questões a serem destacadas: a primeira em relação à turma do 1o./1992, que era formada não somente de professores bacharéis da SE/FEDF, mas inclusive de servidores de áreas da Fundação Educacional diversas à docência, como área administrativa e de gestão, conforme verificou-se pelas respostas; e a outra alude à maioria de servidores respondentes — 26 — ter entre 6 e 10 anos de atuação. Para mais de interpretar tratar-se de pessoal experiente, cabe avaliar, igualmente, que esperaram e intentaram o máximo de tempo para não ter de cumprir com a exigência da FEDF/SEDF em relação à formação pedagógica.

No que toca às expectativas evidenciadas quanto ao Esquema 1, 30 evidenciavam a melhoria da atividade docente; 19, regularização da situação funcional; 16, aquisição de conhecimentos; 11, de habilitação legal; 09, intercâmbio de experiências; 05, preparação para mudança de área/nível; 02, volta aos estudos; 01, aquisição de subsídios à compreensão do contexto social em vista de sua transformação; 01, conhecimento da educação brasileira; 01, excelência da UnB; 01, melhoria salarial; 01, perda de tempo por formalidade burocrática.

A diversidade de respostas, inclusive com um contingente representativo que esperançava no Curso algo diverso de uma formação necessária e imprescindível à atuação na

Educação Básica, é reveladora, em muitas ocasiões, da falta de percepção de trabalhadores/as da educação acerca da necessidade de formação crítica e consciente por meio da formação pedagógica. Conforme lembram Da Silva, Queiroz e Dantas (2017), o trabalho docente não se limita ao desenvolvimento de capacidades técnicas, pois pode “oferecer as condições para que os sujeitos sejam capazes de fazer a leitura das relações sociais e econômicas dominantes, para com compromisso ético, intervir objetivando sua superação” (p. 71). Entretanto, para tal, é relevante refletir sobre a formação do/a agente dessa transformação, já que por ser bacharel, a ausência de conhecimentos filosóficos, históricos, sociais e didáticos, “dificulta o desenvolvimento de uma prática pedagógica para atender as especificidades de uma formação integral” (p. 71) dos/as discentes.

Para mais, deixava à mostra o seu descontentamento em relação à compulsoriedade com que tiveram de cursar o Esquema 1. Em verdade, nas falas de uma parte dos entrevistados foi prevalente a exposição de desagrado e frustração quanto ao retorno aos estudos não por vontade própria, mas por pressão da SE/FEDF. Um/a, inclusive, postergou, o máximo que pôde, judicializando a questão, tendo efetivado a matrícula somente quando não mais restavam recursos a impetrar na Justiça, sabendo-se que enquanto aguardava o julgamento recursal, ficou estagnado/a no quadro de carreira da Fundação Educacional durante os anos do litígio.

Atinente aos problemas e às questões típicos da atividade docente que gostariam que fossem tratados durante o Curso, em relação ao sistema da SE/FEDF, 27 responderam a falta de material/equipamento; 18, inadequação do ambiente físico; 10, desvalorização da disciplina profissional; 09, conteúdo fora da realidade; 05, inexistência de livro didático na área; 05, excesso de alunos por sala; 04, falta de recursos para projetos; 02, necessidade de lecionar várias disciplinas; 02, dificuldade de estágio; 02 falta de coordenação pedagógica na área; 01, carga horária reduzida; 01, péssima remuneração.

Conquanto o questionamento da sondagem intencionasse retorquir relativamente a temáticas das quais os/as estudantes do Esquema 1 esperavam encontrar solução no decorrer da graduação, as respostas retratam com justeza as dificuldades enfrentadas por docentes lá em 1992 e que ainda hoje mostram-se atuais e persistentes.

Quando inquiridos sobre problemas relacionados ao/à professor/a, 14 alegaram falta de conhecimentos didáticos (metodologia, recuperação, disciplina, avaliação); 02, desmotivação; 01, falta de união e entrosamento; 01, falta de interesse pelo aluno; 01, falta de postura profissional. Sobre os problemas com os alunos, 11 disseram desmotivação; 03, falta de base; 01, falta de conscientização; 01, mentalidade paternalista. E relacionadas a dificuldades/questões, 04 alegaram teoria e prática; 04, relacionamento interpessoal

professor/aluno (com estudantes com problemas); 01, integração empresa/escola; 01, relação escola, comunidade e governo.

Os dados fornecidos pelos cursistas do Esquema 1 revelam não somente o que expõem por si só, mas indiretamente, contam o propósito e a disposição da Coordenação do Curso, da CCCP, dos servidores e professores da FE/UnB em estar a par das situações e recorrentemente analisar cada viés surgido.

Os inúmeros relatórios e reuniões semanais ou quinzenais escancaram a realização de um trabalho de coordenação pedagógica periódico, cooperativo e interdisciplinar com vistas ao apoio e desenvolvimento das atividades de cada abordagem disciplinar. Conhecer melhor o perfil dos professores-alunos propiciava definir estratégias didáticas para aproveitar suas experiências no magistério e apoiar a reflexão crítica da prática docente à luz das teorias que estavam sendo abordadas, inclusive as dos/as professores/as da equipe da FE/UnB, bem como ressignificá-las, reconstruí-las sob o viés de novos enfoques, apoiando-se na contextualização na escola de atuação de cada docente-aluno/a certamente constituiu-se enriquecedor do ponto de vista pedagógico e pessoal, pois conhecer-se melhor, rever propostas, promover ajustes de percurso, fomentar relatos e descobertas como processo dinâmico de pesquisa-ação-reflexão na ação, sobre a ação, durante e após a ação de aprender a ensinar devem representar parte do prisma do/a professor/a pesquisador/a da própria prática.

Visão esta de transformação social e dialógica iluminada pela reflexão crítica a partir da prática, e não só dela, conforme orienta Paulo Freire (1987) a todos/as nós, docentes, e por meio da escuta sensível, como ensina René Barbier (2002). É a ótica de construção do conhecimento pelo/a aprendiz, a aprendizagem e construção de significados por todos/as os/as participantes desse processo individual, coletivo e profissional do trabalho educativo, formulando-se como os eixos norteadores da formação.

Em relação à documentação do CEDUC sobre o Curso de Licenciatura Plena para Professores das Matérias de Formação Especial do Currículo do 2o. Grau - Esquema 1, fruto do convênio entre a SE/FEDF e a Universidade de Brasília, ainda que pareça haver muitas respostas e informações não prestadas ou incompletas, alguns esclarecimentos, muitos deles procedentes das narrativas de professores/as formadores/as, tornaram-se necessários, e trouxeram valiosas respostas no capítulo a seguir.

Uma destas já foi respondida em momento anterior, mas cabe enfatizar que a implementação do Esquema 1 via ensino a distância era uma pretensão desde a elaboração de seu projeto EaD, visto os debates e as análises sobre o tema sempre voltarem à mesa, o que mostrava a intenção de investir na oferta de cursos a distância mediados por tecnologias na

UnB. Em vários momentos, as informações constantes dos documentos deixaram à mostra a existência de vontade à corporificação do Curso Esquema 1 via EaD, afinal, um projeto completo fora formulado, um sem número de discussões empreendidas. Entretanto, encobriam o pré-conceito, que evitava que as intenções deixassem o papel e virassem materialidade. Para mais, sobressaía a pouca informação e sobrava muita desconfiança quanto à qualidade, visto a EaD ser considerada como segunda categoria, mesmo que na época já constassem experiências de extensão a distância na Universidade de Brasília, como foi o caso do curso com o professor venezuelano Miguel Casas Armengol, da Universidad Nacional Abierta (UNA), em julho/1988.

O Projeto EaD para o Esquema 1 foi muito valorizado entre os/as professores/as e a Coordenação do Curso, mas não vingou. E só com a oferta do PIE (Professores de Início de Escolarização), curso de graduação em Licenciatura Plena para docentes em princípio de escolarização, em parceria com a SE/FEDF, houve a primeira oferta de graduação a distância na Universidade de Brasília, com presencialidade quinzenal. E na extensão, como aperfeiçoamento, os dois cursos do Projeto O Professor em Construção, em parceria com o MEC-SPEC/PADCT, destinados a docentes no exercício do magistério no ensino de 1o. Grau, nas áreas de Ciências e Matemática, também foram ministrado por meio da educação a distância. Concebido em 1988, O Professor em Construção teve início no ano 1992 e conclusão em 1996. Além do curso de especialização em EaD, pela Cátedra UNESCO de EaD da UnB, de 1994 em diante teve várias edições.

De acordo com Souza, Fiorentini e Rodrigues (2010), a Universidade de Brasília já tivera experiência na educação aberta e a distância desde 1973, com o curso de Introdução à Ciência Política, em colaboração com a Open University, da Inglaterra, além de outros cursos de atualização com o Centro de Educação a Distância (CEAD) da UnB, inclusive na época da Constituinte de 1988, em parceria com o Jornal Correio Braziliense, que fazia a divulgação dos encartes do material deste curso. Mas nem todos esses fatores e experiências positivos foram suficientes para que a implementação do Curso Esquema 1 EaD se consumasse.

Antes de seguir para o último capítulo desta investigação, quero trazer alguns pontos que considero relevantes. Por meio da análise das fontes históricas acima elencadas, foi possível delinear como foi a gênese, estruturação, o funcionamento, mas não o término do Curso, tendo vista não haver documentos posteriores ao ano 1992, sobrando um vácuo sobre como foram os últimos quatro anos de sua realização na FE/UnB, sabendo-se que a última turma graduou-se no meio do ano 1996.

Tendo em vista a busca de respostas à pergunta atinente ao objetivo específico “Como se estruturavam as propostas pedagógica e curricular do Esquema 1?”, a compreensão sobre a

temática explícita tratar-se de uma proposta curricular diferente da do Curso de Pedagogia, criada alguns anos antes. Segundo depreende-se dos documentos, havia uma vontade dos/as professores/as e da equipe pedagógica de ampliar a formação dos/das docentes da SE/FEDF a fim de que tivessem uma visão mais abrangente do ensino e da educação. E também uma propositura nas quais incidiam concepções à interdisciplinaridade, Educação e Trabalho, à relação da formação com o contexto de atuação do/a professor/a, teoria e prática. Tais princípios, segundo análise, não constavam explicitamente na proposta curricular do Esquema 1, muito embora se fizessem presentes em outras fontes documentais, como exposto nas análises.

A proposta curricular consubstanciava uma ampla e consistente formação pedagógica. Este objetivo fica explícito quando se sabe que na Portaria Ministerial BSB no. 432, de 19 de julho de 1971, havia a obrigatoriedade de que os cursos de Licenciatura das disciplinas de educação geral exigissem quatro disciplinas e atividades de formação pedagógica, a saber: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o. e 2o. Graus; Psicologia da Educação; Didática; e Prática de Ensino, cuja duração não poderia ser inferior a 290 horas-aula, feita sob a forma de Estágio Supervisionado. Sabendo-se que a letra da lei expressava uma formação total de 600 horas-aula e a parte prática tomaria quase a metade dessa totalidade, pouco tempo restaria à formação teórica.

No sentido contrário, a proposta do currículo do Esquema 1 dilatou a formação expressa na referida Portaria para 750 horas-aula e, a exemplo da formação dada aos graduandos em cursos de Licenciatura na FE/UnB, formulou o desenho curricular baseado em quatro disciplinas mais uma, a saber: Didática; Psicologia da Educação; Organização Educacional Brasileira; Administração Escolar; seguidas de Prática de Ensino, feita no Estágio Supervisionado. Além da ampliação, incluiu os estudos históricos, sócio-históricos, filosóficos, econômicos, antropológicos, numa visão integrada a quem nas fontes históricas denomina-se Fundamentos, além da visão advinda da Psicologia mais geral, dos fundamentos da Psicologia, fundamentos da Psicologia da Educação, da aprendizagem, e igualmente os mais voltados para o aprendiz.

Depreende-se, dessarte, um enfoque mais aprofundado dos conteúdos teóricos, mas também espaço para trabalhar teorias e realizar as práticas. Além do mais, os documentos históricos ajudam na compreensão de que a equipe de professores/as do Esquema 1 tinha a percepção de que os/as docentes não licenciados/as da SE/FEDF possuíam se não alguma, muita experiência pedagógica, afinal, tinham sob sua responsabilidade uma turma, em que desenvolviam trabalhos e atividades com discentes nas Escolas Técnicas do DF, tratando-se de

uma clientela diferente das dos cursos de Licenciatura que, quando do momento do encaminhamento para o Estágio, lá ingressavam e realizavam atividades de modo pontual.

Desta feita, a proposta curricular e pedagógica do Curso Esquema 1 se aproveitou desta experiência que os/as professores/as bacharéis acumulavam, aliando a formação ao próprio trabalho, visão considerada nos documentos históricos como moderna, em que o/a discente aprendia com a própria prática, transformava esta prática, ressignificava-a e aperfeiçoava com a aplicação de teorias aprendidas com as diferentes disciplinas ofertadas no transcurso da formação.

De mais a mais, sua efetivação se constituía mediante o desmembramento da prática no Estágio Supervisionado em três momentos: no primeiro, com duração de 30 horas, o/a professor/a cursista do Esquema 1 adentrava a instituição escolar onde ministrava aulas na rede oficial de ensino do DF para conhecê-la como observador/a e não a conhecesse, analisando características, necessidades, deficiências, além de interagir com as equipes docente e gestora; o segundo momento, nas 30 horas seguintes, cabia à elaboração de projeto de ação pedagógica interventivo; e no último, composto por 90 horas, o/a professor/a efetivava o projeto interventivo, colocando-o em prática.

A intenção era de que, sob a supervisão e orientação dos/as professores/as formadores/as e com os registros de todos os objetivos e etapas a cumprir em mãos, os/as docentes-alunos/as da SE/FEDF consignassem, por meio de relatórios e diários de campo, cada etapa, detalhe e achado apreendidos no Estágio Supervisionado, atentando para o escopo de construir a sua prática pedagógica. Quanto às equipes pedagógica e docente do Esquema 1, o intento assentava-se na elaboração de propostas significativas e relevantes ao aperfeiçoamento do processo formativo dos/as cursistas.

De acordo com trechos das narrativas dos/as professores/as formadores/as, no período em que analisavam a elaboração da estrutura curricular para o Esquema 1, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB havia sete diferentes currículos postos em prática, simultaneamente, e as discussões entre a equipe pedagógica com vistas à formulação da proposta pedagógica e do currículo para o Curso foram de tal maneira bem-sucedidas que serviram à formatação do currículo que seria colocado em ação um tempo mais à frente à formação de licenciados/as em Pedagogia na Universidade de Brasília.

Por meio do exame de uma quantidade considerável de Atas a relatar reuniões da equipe de Coordenação com os docentes do Esquema 1, percebeu-se muita preocupação em alinhar e alinhar todos os envolvidos em prol de uma linguagem uníssona, coerente e respeitosa para com os/as graduandos/as. Ademais, os relatórios representam a cultura de buscar no *feedback*

o subsídio que possibilita a apresentação de novas formulações no âmbito da avaliação (ROMEIRO; LESTON, 2020). Deste modo, sua utilização, de maneira consistente e regular, demonstrava a finalidade de corrigir possíveis desvios, aprimorar experiências e planejar os próximos passos baseados nos reveses e igualmente nos êxitos.

As fontes históricas nos contam que a equipe se reunia com regularidade em reuniões pedagógicas a fim de conversar, avaliar e analisar a respeito do desenvolvimento do currículo e do Curso, e dependendo das conclusões, mudanças de rumo seguiam-se. Pelos relatórios das reuniões, é perceptível a oportunidade de socialização de saberes, experiências e conhecimentos da equipe coordenadora e pedagógica com a finalidade de trabalhar interdisciplinarmente, haja vista que se o/a professor/a não dialoga com a outra área do conhecimento, a interdisciplinaridade não se mantém.

E entre os últimos documentos analisados, enxerga-se um currículo tecido a muitas mãos dentro do próprio crescimento da equipe à medida que o Curso foi sendo ministrado, em que a experiência de dialogar entre áreas se deu por meio de socialização, diálogos, em prol da construção de um saber coletivo. Saber esse que a proposta curricular planejou, desde o princípio, que o/a professor/a cursante construísse e reverberasse na escola onde ministrava suas aulas.

A seguir, no último capítulo desta tese, consta a análise pormenorizada das entrevistas narrativas (auto)biográficas de docentes graduados/as e de professores/as formadores/as do Esquema 1 da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília por intermédio do Método Documentário.

## 6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

O enquadramento que engloba a tentativa de reunir os dados para a pesquisa desta tese remonta ao início do primeiro semestre/2020, quando comecei a enviar mensagens via *e-mail* para setores da Universidade de Brasília e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) a fim de obter informações que pudessem ajudar a trazer luz ao objeto pesquisado. Ao mesmo tempo, telefonei para professores/as da Faculdade de Educação/UnB e da SEEDF para tentar descobrir quem tinha tido envolvimento com o Curso ou se lembrava de algo que pudesse contribuir. Tudo com a mesma finalidade: juntar peças do quebra-cabeça Esquema 1. Na época, não tinha muitos dados e por estarmos no principiar da pandemia de Covid-19, demandou bastantes tempo e perseverança para conseguir aglutinar alguns elementos.

Meses após os primeiros contatos, e depois de uma série de trocas de *e-mails* com o Serviço de Cursos, Currículos e Ofertas (UnB - SAA) em que requeri dados não constantes no CEDUC/FE/UnB, tais como os Instrumentos Normativos sobre o Curso; lista com os nomes dos Professores e Coordenadores que ministraram o Esquema 1; entre outros, a Chefia do SAA trouxe informações sobre os cursistas e o período em que o referido funcionou na Faculdade de Educação/UnB.

Acerca daqueles que cursaram o Esquema 1, a lista fornecida pelo SAA - UnB elucidou que ao todo, 426 professores/as iniciaram e 292 concluíram o Curso, que teve o semestre inaugural no 1o. período/1988 e ficou vigente até no 1o. semestre/1996. E só. As demais informações advieram dos documentos que fazem parte do acervo do Centro de Memória da FE/UnB e das entrevistas narrativas.

Até aquele momento, só tinha tido acesso aos documentos do CEDUC/FE/UnB em algumas poucas oportunidades, quando estava cogitando participar da seleção para o doutorado, porém o interesse lá atrás era por outro objeto de pesquisa, e com a posterior mudança de temática, a busca por dados, documentos e informações sobre o novo tema recomeçaram da estaca zero. Então, a resposta do SAA-UnB foi muito bem-vinda e consignava três listas em anexo: a primeira com a relação nominal de todos/as os/as estudantes que ingressaram no Curso; outra com a relação nominal de todos/as os/as concluintes; e mais uma com os números de telefone e alguns poucos endereços eletrônicos de discentes que ingressaram no Esquema 1. Para mais, o currículo do Curso cadastrado no Sistema de Registro de Cursos de Graduação - SIGRA.

Com a lista de nomes dos/as graduados/as no Esquema 1 em mãos, segui ao próximo passo: tentar contatá-los/as via telefone. Posso afirmar que não foi surpresa o insucesso em completar sequer uma ligação, afinal, passadas, em muitos casos, mais de três décadas desde a vigência do primeiro semestre do Curso, seria espantoso se prosperasse na empreitada. Desta maneira, não me sobrou outra alternativa a não ser me inscrever nas redes sociais. Feita a filiação ao Instagram e ao Facebook, teve início a mais nova etapa da pesquisa.

Passadas horas a aprender manejar as redes sociais, fato que jamais imaginei-me fazendo, enviei centenas de mensagens para as pessoas cujos nomes constavam na lista de concluintes. O fato é que, na verdade, por meio das mídias sociais, praticamente as tentativas foram em vão. As poucas de quem consegui resposta e que por sua vez eram a pessoa buscada não aceitaram participar das entrevistas narrativas. A saída, então, foi entrar em contato com colegas com mais “tempo de casa” na SEEDF para descobrir se conheciam docentes que tivessem trabalhado no ensino técnico na década 1990, ou se sabiam de algum/a que tivesse cursado o Esquema 1 na UnB, e firmar conexão com equipes gestoras das escolas de EPT aqui do Distrito Federal a fim de pedir auxílio à difusão da referida lista com os nomes dos/as graduados/as nos grupos de *Whatsapp* de servidores/as das instituições escolares e descobrir se ali tinha algum/a conhecido/a entre os nomes. E não ficou por aí. Pedi igualmente auxílio a um amigo que trabalha no Instituto Federal de São Sebastião, que muito ajudou-me na descoberta de que não constam servidores/as nos IFBs do Distrito Federal que tenham concluído o Esquema 1 na Universidade de Brasília.

No final do ano 2020, contatei também a Diretoria de Educação Profissional (DIEP) da SEEDF, muito embora não tenha obtido resposta positiva no que tange à tentativa de estabelecer contato com os/as concluintes do Curso. Desta feita, seguiram-se telefonemas e trocas de mensagens pelo WhatsApp e *e-mail*, explicações sobre a temática da pesquisa, motivo pelo qual precisava encontrar os/as professores/as que concluíram o Esquema 1. E assevero a gratidão a muitos/as companheiros/as de docência da SEEDF, do IFB e da FE/UnB que se ocuparam em ajudar a localizar os/as interlocutores/as que compartilharam suas histórias de vida e enriqueceram sobremaneira este estudo, que se deu por meio de um, que levou a outro/a, que se lembrou de mais um/a, que tentou convencer um/a terceiro/a, quarto/a e atingi o total de 13 (treze) professores/as graduados/as no Curso. No entanto, após realizar a totalidades das entrevistas, transcrevê-las, peguei em mãos mais uma vez a lista dos/as graduados/as e descobri que um dos que participaram da entrevista narrativa não concluiu o Esquema 1 na UnB e sim em uma faculdade particular do Distrito Federal. Desta maneira, por uma questão de coerência, deixei-o de fora, ficando com 12 entrevistados/as enquanto ex-cursistas do Curso.

No momento em que telefonava para professores/as da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília tentando obter o máximo de informações acerca do tema, até aquele momento em desenvolvimento, surgiu a oportunidade de convidá-los/as, e por meio de suas narrativas, acessar a visão do Curso sob a ótica do/a professor/a formador/a. Deste modo, seis, entre professores/as, coordenadores/as e pessoas envolvidas com o Esquema 1, aceitaram participar da pesquisa, ficando assim com um total de 18 entrevistas, que foram realizadas entre agosto e os últimos dias de dezembro/2021, em sua maioria por meio do aplicativo *Teams*.

Relembro que à época em que cursaram o Esquema 1, os/as docentes-alunos/as cursistas ou já eram professores/as da SE/FEDF, ou estavam em vias de tornar-se. Os que já tinham tomado posse, trabalhavam em cursos técnicos em escolas da rede pública de educação do DF.

## 6.1 AS ENTREVISTAS

As entrevistas se direcionaram a três fases distintas das histórias de vida dos/as professores/as concluintes, a saber: vivências da fase escolar, contexto da formação no Ensino Superior, e análise/avaliação das experiências no Curso. À medida que as entrevistas narrativas se desenrolavam, suas visões e percepções foram se desnudando acerca do que significou e qual impacto teve em suas vidas. Antes, porém, como meio de facilitar a visualização de informações dos participantes<sup>35</sup> das entrevistas narrativas, dados pontuais sobre cada uma.

Quadro 3 – Informativo sobre as entrevistas narrativas e os/as participantes

<b>Nome do/a Participante</b>	<b>Data Entrevista</b>	<b>Duração Entrevista</b>	<b>Meio Utilizado</b>	<b>Formação Bacharelesca</b>
Heloísa	06/08/2021	1h 33'	Presencial	Direito
Nina	28/08/2021	2h 14'	Teams	Adm. Empresas
Hugo	1/09/2021	24' 18"	Teams	Agronomia
Antônio	09/09/2021	1h 47'	Teams	Direito
Emanuel	27/09/2021	1h 11'	Teams	Economia
Joice	17/10/2021	2h 04'	Teams	Agronomia
Naíla	29/10/2021	1h 30'	Teams	Direito

(Continua)

<sup>35</sup> Para manter o anonimato dos participantes e de suas falas, foram utilizados nomes falsos, escolhidos aleatoriamente.

(Continuação)

Nome do/a Participante	Data Entrevista	Duração Entrevista	Meio Utilizado	Formação Bacharelesca
Luís	07/11/2021	1h 27'	Teams	Agronomia
Rosângela	27/11/2021	44' 45"	Teams	Adm. Empresas
Nise	28/11/2021	2h 39'	Teams	Direito
João	03/12/2021	1h 02'	Teams	Agronomia
Janaína	15/12/2021	1h 04'	Teams	Adm. Empresas

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Precedente à análise das entrevistas narrativas autobiográficas, cumpre recordar que mediante a questão “De que forma os graduados enxergam a formação no Esquema 1?”, a ser respondida neste último capítulo, intencionava analisar suas experiências formativas. Eis o que segue. Antes, porém, um trecho muito significativo de uma das obras de Paulo Freire, que muito se relaciona a esta pesquisa:

Eu próprio não sou a não ser a pura expressão do tempo histórico. Ninguém é verdadeiramente fora da história. Fora do social. Ninguém. Claro que tenho também uma dimensão que me pertence. Todos nós, que aqui estamos, temos. Há um pedaço de mim que pertence só a mim mesmo. Que é o meu “eu”. Que é a minha dimensão individual e que ninguém pode negar, nem abafar. Mas isso não é o que me explica. É o plano social em que eu me faço. Fui, na época, pretexto da história, e fiz de algumas dimensões da história o meu próprio pretexto. Anunciei algumas coisas que ainda não estavam sendo vistas — talvez isso é um mérito — não discuto —, mas não é uma coisa assim tão grande. O meu nascimento é decorrência dessa luta mesmo. Nasci dessa briga, assistindo à emersão popular. Nasci através do pensar, do estudar, do ler [...]. (FREIRE, 1998, p. 43).

O excerto pinçado do texto *Novos Tempos, Velhos Problemas* (1998), do Patrono da Educação Brasileira, nos revela sobre seu sentimento frente à reconquistada liberdade política pós-Revolução de 64, além do significado e direito de poder expressar-se. Que as entrevistas narrativas a partir de agora analisadas possam transmitir os momentos de aprendizagem, socialização de saberes e reflexões com os quais os participantes brindaram-me.

### 6.1.1 Heloísa

Heloísa tem 54 anos, solteira, sem filhos. Nascida no Rio de Janeiro, criou-se em São Borja - RS, onde começou os estudos em uma escola pública. Devido à profissão do pai militar,

aos 10 anos de idade, mudou-se para Brasília, continuando sua educação no ensino público, o que permeou sua vida durante quase todo o ensino básico, salvo um breve período em que estudou em colégio particular. Concluído o 2o. grau, prestou vestibular para o curso Direito, sendo aprovada em uma faculdade particular da cidade. Ao graduar-se bacharel, sua intenção era prestar concurso para o Instituto Rio Branco.

Nesse período, um colega contou-lhe que a Fundação Educacional do Distrito Federal abria certame à contratação de professores, incentivando-a a fazer a prova do concurso. Ela, no entanto, afirmou que embora a mãe fosse professora e a irmã tivesse concluído o Curso Normal e estivesse cursando o 1o. Ano do Curso de Pedagogia, indagou que “[...] não queria isso para mim. Vida de professor não é para mim; paga muito mal”. Como o colega não se convenceu, tendo, inclusive, feito e pago sua inscrição, Heloísa fez o exame.

Como não concretizou o sonho da carreira diplomática, percorreu caminhos na área jurídica, inicialmente, no Ministério da Justiça, depois, em escritório de advocacia, no qual diz que, após largar o emprego no primeiro, viu-se diante de um ofício muito estafante, mal remunerado e sem perspectivas de tornar-se sócia. Por tal razão, admite: “Implorei muito ao destino que algo mudasse na minha vida profissional”. Meses após, ao abrir o jornal, viu seu nome entre os aprovados e convocados para tomar posse, assumindo, em seguida, o cargo de professora de Noções Gerais de Direito da SE/FEDF no curso técnico de Contabilidade de uma tradicional escola pública da área central do Plano Piloto em Brasília.

Apesar de não intencionar ser professora, o excesso de trabalho e a falta de reconhecimento no ofício advogada a levaram à docência na SE/FEDF. Entrementes, no ato de posse, quando teve de assinar um Termo de Compromisso, soube que a FE/UnB estava em vias de abrir seleção para um curso de formação pedagógica, o que ocorreu poucos meses após, em setembro ou outubro/1995. Aprovada na seleção, que consistiu numa prova escrita, iniciou o Esquema 1 no início do semestre seguinte.

Questionada sobre o motivo pelo qual sendo bacharel, optou pela docência, disse que “[...] queria ser diplomata, mas no meio do curso, me apaixonei pelo Direito. Sou advogada, mas também professora, apesar de não ser muito relevante, por ser de Ensino Médio, e dentro da categoria, você só é renomado se for professor de faculdade” (HELOÍSA, 2021).

A participante tem uma visão que permeia o senso comum de parte considerável da sociedade, segundo o qual a atuação na Educação Básica não teria os mesmos prestígio e valorização quanto no Ensino Superior. Cabe ressaltar, contudo, que o trabalho exercido por professores e professoras na Educação Superior é sim mais bem remunerado do que na Básica, conquanto seja em faculdades e universidades públicas, já que nas privadas, excetuadas as mais

conceituadas, o valor salarial muitas vezes é equivalente ou até mesmo inferior ao de quem ministra aulas na Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio.

A intenção ao questionar sobre sua opção por dar aulas se deveu ao fato de muitos estudantes de cursos de Licenciatura no Brasil pretenderem, ao concluir o curso, seguir caminho diverso ao trabalho em salas de aula em escolas: são aprovados no vestibular, concluem a Licenciatura Plena, mas não intencionam trabalhar na profissão docente. É o que Gatti e Barreto (2009) denominam “como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de outra atividade” (p. 160).

Entretanto, o questionamento não se relacionava a alguém que visualizava trabalhar como professora como “se não tiver outra opção, socorrerei-me da docência”, ao contrário: “a docência é o ponto no qual me apoio, já que o trabalho advindo da formação bacharelesca não me propicia segurança e estabilidade”. Porém, para a sua efetivação, era necessário cursar o Esquema 1. Questionada sobre como enxerga a formação propiciada, respondeu:

Foi muito importante: primeiro, por preencher o requisito para a habilitação no exercício da profissão, uma exigência curricular da SE/FEDF, visto que eu tinha uma formação em bacharelado e precisava da Licenciatura; depois porque tive contato com outros pensadores que não estavam dentro da minha formação acadêmica. (HELOÍSA, 2021).

Cabe enfatizar o destaque de sua narrativa em relação à regularização da situação funcional junto à SE/FEDF, que se faz presente em outros momentos de suas falas. Exemplo disso é quando lhe pergunto se o Curso impactou a sua trajetória, ao que responde: “O Esquema 1 me trouxe tranquilidade para agir, porque sempre fui uma professora instintiva. E descobri no Curso que eu já vinha usando, intuitivamente, diversas ferramentas pedagógicas em sala de aula” (HELOÍSA, 2021), ao que emenda:

Ao cumprir uma exigência profissional, e conseqüentemente, a progressão funcional, além do conhecimento que me trouxe na área da Psicologia, da Didática, das múltiplas inteligências, em ler Lênin, Gramsci, Althusser, Nietzsche etc. e a análise crítica, analítica que os textos e as aulas suscitaram e que são tão necessárias à docência. (HELOÍSA, 2021).

A fala da interlocutora é reveladora, principalmente quando, ainda que desfira elogios aos conhecimentos e à formação advindas da graduação no Curso Esquema 1, delimita sua relevância, primeira e primordialmente, a estar cumprindo uma exigência institucional. Para mais, em outro trecho, exprime:

Sempre fui muito instintiva, porque eu já dava aulas em cursinhos preparatórios para concurso, fui criada em um ambiente acadêmico, minha mãe é muito culta, apesar de ser professora de ensino fundamental, alfabetizadora, daquelas que aprendeu todas as ferramentas, estudou muito Freud, Piaget. Então, eu sabia dar aulas. (HELOÍSA, 2021).

Em outras palavras, o que Heloísa deixa transparecer é que por melhores e mais valiosos tenham sido os ganhos pedagógicos vinculados à formação no Esquema 1, não fosse obrigada pela força mandatária de sua fonte empregatícia, não haveria cursado a licenciatura por ela ofertada, vez que sua própria criação e ambiente familiares, somados a seus impulsos inatos, foram suficientes para saber como ministrar aulas, ou ainda, estar à frente de uma sala de cursinho preparatório para concursos juntamente à criação em ambiência acadêmica, — ainda que este espaço fosse norteado pela mãe professora “somente” do Ensino Fundamental, sob posse de todas as técnicas — credenciaram-na a lecionar.

### **6.1.2 Nina**

Filha de pioneiros da construção de Brasília e nascida em Patos de Minas - MG, Nina tem 57 anos, mãe de um filho, separada e apaixonada pelos dois netos. Quando ainda muito pequena, foi enviada a uma escola católica, no interior de Minas Gerais, onde estudou por dois anos. Ao retornar à capital federal, estudou em escolas da rede pública de ensino até finalizar a última série do 2o. Grau. Nesse período, fez concurso, de nível médio, para a SE/FEDF, cargo Técnico Auxiliar de Escritório. Aprovada, trabalhou por pouco tempo, pois foi requisitada para o Departamento de Ensino Supletivo do MEC, onde ficou por cinco anos.

Terminada a Educação Básica, no momento de inscrever-se para o vestibular em uma faculdade privada do DF, mediante três opções — Educação para o Lar; Turismo; e Mercadologia (hoje, Administração de Empresas) — escolheu a última. Durante o ensino superior, casou-se, teve seu filho, e antes de concluir a graduação, mudou-se para a cidade natal do marido, distante 70 km do centro da capital do Brasil, onde morou por quatro anos, período em que ficou sem trabalhar e estudar.

Com o fim do casamento, retornou a Brasília, retomou e concluiu os estudos. Filho pequeno e contas a pagar, com a ajuda do pai motorista de ônibus conseguiu emprego na área de gestão de pessoas numa empresa de transporte rodoviário, onde trabalhou por dois anos, até começar a dividir a jornada diária laboral: meio período na Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar e a outra metade no Banorte. Pouco depois, fez o concurso para o cargo

de administradora da Novacap (Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil), e em 1993, o da SE/FEDF para o cargo de professora de Administração e Controle. Segundo ela, a opção pela docência se deu porque:

Foi o concurso que saiu na época. E também porque eu queria a estabilidade do concurso público. Apesar de ter carteira assinado, por ser Administradora da Novacap, isso não me garantia muita coisa, pois antevia que a CLT estava se desmanchando a cada governo que passava, até chegarmos aos dias de hoje, em que praticamente não existe mais. O outro motivo é que a minha mãe era professora. (NINA, 2021).

Aprovada, ao tomar posse no seguinte, assinou o termo de compromisso e tomou conhecimento de que tinha prazo para apresentar o certificado de conclusão em curso de formação pedagógica e que duas faculdades ofertavam-no: a FE/UnB e uma faculdade privada. A última, por cobrar mensalidade, era inviável para a situação financeira na época. Esperava, assim sendo, pela pública, no entanto, uma greve dos servidores da Universidade fez com que assumisse a função como professora e tivesse de dar aulas sem a devida licenciatura por mais tempo do que jamais imaginara.

Nessa fase, trabalhando na Novacap durante o dia e dando aulas no Ensino Profissionalizante no turno da noite em escola no Gama, cidade-satélite distante 30 km do centro de Brasília, recorda que o principiar na profissão docente envolveu muita gana: “Cheguei no Gama doida para dar aula, mas não tinha ideia do que era uma sala de aula” (NINA, 2021). Nina relata que embora a mãe, as tias, primas e o irmão tivessem sido ou ainda fossem professores e a atividade docente configurasse conhecida, ao dar aula não ficava satisfeita: “Chegava o domingo, a musiquinha da Fantástico só me lembrava que no dia seguinte eu teria de entrar na sala de aula... E isso porque eu não tinha uma base pedagógica, eu não sabia nada de educação” (NINA, 2021).

Nina reflete que, apesar de saber todo o conteúdo da área específica de sua formação no bacharelado, tais conhecimentos não eram suficientes para estar dando aulas: “[...] você domina o conteúdo, sabe tudo de Administração, mas se não tiver um curso, um respaldo, se não tiver sido preparada na parte pedagógica, não consegue educar. A questão não se restringe a somente passar conteúdo” (NINA, 2021). De maneira descontraída e divertida, ela conta que logo ao começar na docência, um dia chegou em sala para as aulas noturnas munida de um texto sobre renda forfatória:

Por ignorar o que seria dar ou preparar uma aula, sequer me inteirei sobre o tema, não pesquisei e nem me aprofundei. Eu não tinha domínio algum sobre o que ia abordar. Se os alunos fossem como eu fui como aluna, teriam perguntado o que raios era renda forfatória. A minha sorte foi que eles não perguntaram... (NINA, 2021).

Além de até então ignorar alguns dos requisitos essenciais a qualquer professor/a em relação a planejar aulas, quais sejam, delinear o plano da disciplina por cada bimestre, elaborar planos de aula, planejar cada aula, relacionando os conteúdos, as estratégias e avaliações com as aprendizagens esperadas, sabendo-se que o que pode funcionar em uma turma, não necessariamente funciona em outra, exigindo do/a docente ter um plano “B” na manga”, Nina percebeu que mesmo sobre os conteúdos dos quais fiava a sua confiança não eram assim tão garantidos quanto pensava, pois mesmo graduada em Administração de Empresas, jamais houvera falar naquele tema até aquela dia.

Acabada a greve e abertas as inscrições para a seleção de nova turma do Esquema 1 na Universidade de Brasília, inscreveu-se e foi aprovada. Tão logo iniciaram as aulas, no primeiro semestre 1996, um susto: foi notificada pela SE/FEDF de que tinha sido instaurado um PAD (Procedimento Administrativo Disciplinar), em virtude de seu compromisso, no ato de posse, em 1994, de apresentar o diploma da licenciatura, e passados vinte e quatro meses, não ter cumprido. Resolvido o problema, acerca do Esquema 1, descreve as dificuldades comuns aos cursistas professores:

Era uma luta. Tínhamos de ir para a Faculdade de Educação três dias da semana, não tinha aula de dia, o Esquema 1 era de noite. Fazíamos um tipo de carona solidária para ir e voltar da UnB. Além do mais, dependia da solidariedade e compreensão dos professores porque tinha de estar no Esquema 1 três dias da semana, e em sala de aula no Colégio do Gama, dando aula, três noites por semana. Então, pode imaginar a ginástica que tive de fazer e contar com a generosidade e ajuda dos professores do Curso e da escola onde trabalhava. (NINA, 2021).

Ela descreve esse percurso como árduo, mas bem-sucedido, uma vez que não detinha os conhecimentos sobre como preparar uma aula, planejar quais conteúdos ministrar, qual retorno pretender mediante a abordagem de determinados tópicos ou como abordá-los com os estudantes. Ela enxerga a formação detendo-se em minuciar a visão de que o Curso a preparou, já que fez com que continuasse a ser professora, porque “[...] depois do primeiro dia em sala de aula, eu não queria voltar; no outro dia, não queria voltar de jeito nenhum. [...] eu entrei de supetão, não teve ninguém que me dissesse o que fazer ou me preparasse para o que viria, ou indicar leituras que me ajudassem” (NINA, 2021).

O modo como Nina relata os percalços pelos quais vivenciou como professora caloura não é de todo novo, não obstante, este é um ponto sobre o qual se percebe uma mudança de postura em muitas escolas públicas do DF. Isso porque percebeu-se a importância de o/a professor/a recém-chegado/a ser acolhido/a e perceba-se não somente como parte importante do grupo e daquele ambiente educacional, mas sobretudo que a equipe gestora e coordenadora estejam, dos bastidores, disponíveis para apoiar, ajudar e direcionar seu trabalho, fora e dentro de sala de aula.

E resume a avaliação como sendo o Curso responsável por dar a confiança de que precisava para continuar a ser professora “[...] e também entender o meu papel e a seriedade que envolve o educar, além da vontade de aprimorar. Reputo não somente ao material físico em si, mas especialmente aos professores do Esquema 1 a docente que me tornei” (NINA, 2021), destacando que não pode mesurar a professora antes e após o Curso, pois, segundo argumenta, “passei a entrar em sala de aula bem tranquila, com muita paz, muita vontade de aumentar a interação com os meus alunos”.

Ademais, atribui a um dos docentes algumas das muitas percepções que pulularam durante as aulas no Esquema 1. Uma das qual Nina afirma não se esquecer se refere aos momentos nos quais a turma parecia muito desanimada, pouco participativa, e mesmo cansada perto do final de semana, ou do semestre, quando esse professor dizia: “Gente, tem que ter perseverança, porque no trabalho que exercemos, tem dois profissionais cansados e que se encontram à noite: o professor e o estudante”.

Para ela, tratou-se de uma aprendizagem das mais valiosas, visto até aquele momento não ter se atentado ao fato de que os discentes para quem dava aulas no noturno eram também, como ela, pessoas que trabalhavam durante o dia todo e à noite se dispunham a frequentar a escola, e por consequência, não traziam consigo os mesmos interesses acerca da importância da aprendizagem e da educação dos colegas do diurno. Deste modo, passou a ter um olhar diferenciado, mais carinhoso e respeitoso àquele público, adequando as aulas, avaliações, os conteúdos e objetivos aos objetivos e intenções acerca da formação escolar.

### **6.1.3 Hugo**

Nascido em 1966 em Machado, no sul de Minas Gerais, na cidade natal Hugo cursou os ensinos de 1o. e 2o. Graus e o bacharelado no curso de Engenharia Agrônômica. Mudou-se para Brasília em 1993 e no mesmo ano fez o concurso da SE/FEDF para professor de Práticas Agrícolas, tomando posse em 1994, momento em que foi orientado a fazer o Esquema 1. Quase

concomitantemente, soube da abertura da seleção da FE/UnB, inscreveu-se e fez a prova, a que se referiu como mais parecendo um “mini vestibular”, devido ao grau de exigência da avaliação.

Desta maneira, começou a trabalhar na SE/FEDF, e em seguida, a cursar o Esquema 1 na UnB. Hugo se recorda de um período de muito esforço pessoal, já que trabalhava o dia inteiro, saía da escola onde trabalhava, em Ceilândia, cidade-satélite distante 35 km da Rodoviária do Plano Piloto, e se encaminhava às carreiras para dar tempo de chegar às aulas.

Atribui ao fato de ter duas irmãs à época professoras em escolas da rede oficial de ensino público do Distrito Federal e estar desempregado a opção pela docência, e ainda que afirme estar cumprindo uma exigência da SE/FEDF, enaltece que o Curso o ajudou a entender melhor a educação: “[...] não tinha visto nada de Pedagogia, de Filosofia, Sociologia” (HUGO, 2021), porque até àquele momento, sua experiência com a escola e a educação se limitava à trajetória de estudante, ao que Tardif (2002) designa de experiência pré-profissional.

Ademais, devido à formação bacharelesca, suas experiências laborais anteriores se vinculavam ao trabalho em fazendas, e que ao começar a dar aulas, sentiu falta do estofo didático-pedagógico. Destarte, argumenta que “ajudou ter os conhecimentos pedagógicos. [...] Acredito que tenha me ajudado a entender a educação, de compreender o todo, e no meu caso particular, eu não tinha a prática e nem a teoria sobre como dar aulas” (HUGO, 2021).

Hugo, aparentemente, deixa revelar a insegurança a envolver qualquer pessoa que se depare diante de outras, muitas estranhas, à sua frente para que você, professor/a, realize a intermediação dos conhecimentos sistematizados. De fato, o primeiro dia de aula não é um momento confortável ou fácil, pois é quando docente e discentes se conhecem, trocam as primeiras impressões e terminam por recordar que dali ao final do ano letivo, no caso específico da Educação Básica, terão duzentos dias letivos de trabalhos, aprendizagens, trocas à frente e tudo mais que esse longo lapso temporal envolve.

E não há dúvidas de que a formação pedagógica torna o/a profissional docente mais seguro e confiante sobre como se portar, o que esperar e como lidar com o ineditismo de situações que circundam o estudante, o/a professor/a, a escola e a educação. Em sua avaliação, o Curso “Impactou ao melhorar a visão que tinha de sala de aula e da educação” (HUGO, 2021), mas fez questão de criticar um aspecto que na sua opinião deveria ser aperfeiçoado. Hugo opina que achou o Esquema 1:

[...] mais voltado para o nível superior, e não ao magistério em si. Poderia ser mais prático, mais simples, já que eram textos muito densos, com abordagens muito teóricas, e poderiam ter um viés mais prático, menos distante do nosso

dia a dia de professores. E textos muito difíceis, muita teoria para lermos, muitos trabalhos, foi bem puxado mesmo, para o lado teórico. (HUGO, 2021).

A análise franca e direta do participante tem a ver com as expectativas criadas quando se viu obrigado a graduar-se em uma formação que não estava em seus planos, e a crítica não retrata um caso isolado. Gatti e Barreto (2009) revelam em sua investigação sobre os desafios e impasses relacionados aos professores e à carreira docente um dado que consideram preocupante: “[...] o extremo desequilíbrio, nos cursos de formação docente, entre as abundantes aulas expositivas e a absoluta escassez de aulas práticas em todos os cursos” (GATTI; BARRETO, 2009. p. 175).

No caso específico do Esquema 1, o viés mais teórico, ao que parece, se justificaria pelo motivo de que todos os professores-alunos já estavam em vias de tomar posse e começar a dar aulas, ou já estavam ministrando aulas nas escolas técnicas de Ensino Profissionalizante do DF. Sendo assim, a proposição e o objetivo do Curso se basearam em proporcionar uma formação teórica de alto nível acadêmico e profissional.

Para mais, a equipe pedagógica e de professores formadores entendia que do ponto de vista do estudante, vislumbrava-se um viés mais prático à formação que permitisse tornar-se professor/a e dar aulas, conforme os relatórios dos questionários aplicados pela Secretaria do Curso revelaram. Contudo, o objetivo da Faculdade de Educação/UnB e dos docentes era fazer o estudante em formação pensar e não somente executar. Aliás, o intento maior primava pelo equilíbrio entre teoria e prática, questão central da docência.

#### **6.1.4 Antônio**

Aos 53 anos, Antônio conta que seus pais sempre primaram para que ele e os irmãos tivessem acesso à educação pública. A primeira experiência na escola veio aos 7 anos, idade que as crianças começavam a estudar, em uma Escola Classe em Taguatinga, região administrativa com o maior contingente populacional entre as Unidades de Planejamento Territorial do DF (UPT). Nesse período, teve professoras que marcaram afetivamente a sua trajetória, pensando em, devido à influência, cursar Biologia e Português quando chegasse o momento da escolha.

O entusiasmo pela Língua Portuguesa se manteve e decidiu que faria a inscrição no vestibular da Universidade de Brasília, no Curso de Letras. No entanto, em conversa com o pai, este convenceu Antônio a fazer um curso que garantisse o ganha-pão: “[...] faça um curso que

dê sustentação, dinheiro. Porque tem o feijão e o sonho. Primeiro faça o feijão, e depois, o sonho. Além do mais, não quero você estudando o dia inteiro na UnB porque vai trabalhar”.

Para agradar ao pai, inscreveu-se no vestibular de Direito em uma faculdade privada; por sua vontade, no de Pedagogia noutra faculdade particular da cidade. Aprovado em Direito, começou o curso à noite, e após um tempo, fez a inscrição para o de Letras - Bacharelado na UnB, como era a sua vontade, época em que cursou as duas graduações simultaneamente.

Ao concluir a graduação em Direito, em 1992, uma colega, já professora na SE/FEDF, o inquiriu se não tinha interesse em fazer o concurso para professor de Direito Constitucional. Antônio admite que nesse período não pensava na carreira docente, pois o foco era seguir na carreira jurídica, e a pretensão, continuar os estudos para o concurso da magistratura ou para delegado federal.

Com a insistência da colega, se inscreveu, fez a prova e foi aprovado em 1992. Ao ser convocado para apresentar os documentos, foi informado pela SE/FEDF sobre a exigência da formação pedagógica, momento em que ouviu falar pela primeira vez no Esquema 1. Por não possuir licenciatura, não pôde ser nomeado. No entanto, em nova chamada, dois anos depois, a Fundação Educacional deu posse, e juntamente, um prazo de vinte e quatro meses para que concluísse a formação pedagógica.

Mesmo admitindo a docência ter aparecido em sua vida como uma curiosidade, Antônio avalia que, ao recordar sua trajetória de vida, já queria ser professor, “[...] mas não de criancinhas, nem alfabetizador. Queria trabalhar com alunos grandes” (ANTÔNIO, 2021). Passados poucos meses após a posse, ao saber que a FE/UnB publicara edital de seleção, fez a inscrição, a prova, e cerca de três semanas depois, foi avisado da aprovação. Ele narra que:

O Curso era à noite, uma turma toda do Esquema 1, matérias com textos novos, com autores como Althusser, Passeron, Vygotsky, Bourdieu, Lacan, Foucault, Florestan Fernandes, entre outros. Eram muitos textos. [...] A carga de leitura era bem pesada e muito diferente da faculdade de Direito, que tinha muito código, muita lei, e as leituras eram mais nos três primeiros semestres. Depois, era mais o Direito em si mesmo: doutrina, jurisprudência, o que diziam o STF, o STJ etc. Mas na UnB não. Falávamos não só de autores da educação, como fazíamos “ponte” com a Sociologia da Educação, com a Filosofia, Psicologia [...]. (ANTÔNIO, 2021).

Considera que nesse período, quando retornava ao Colégio do Gama para dar aulas, a vontade era mudar, não permanecer apenas um reprodutor de conteúdos, naquela educação bancária (FREIRE, 2001): “Então, comecei a fazer as minhas aulas mais críticas. Eu era professor de Direito Constitucional, mas trazia as teorias da Constituição, textos também das

aulas do Esquema 1 para discutir com os alunos em sala” (ANTÔNIO, 2021). De acordo com seu relato, na época, isso não foi bem aceito na escola onde trabalhava “porque nos deparamos na SE/FEDF com professores com muito mais tempo de casa, muitos quase aposentando, então não foi muito bem-vindo, mas queríamos mudar” (ANTÔNIO, 2021).

O trecho expõe uma situação pela qual muitos profissionais, e não só da área educacional, passam ou vão se deparar, que é o choque geracional, em que as nuances entre diferentes gerações se veem frente à frente, cada qual com uma concepção sobre os mais diversos temas profissionais. Huberman (2007), em seus estudos teóricos, analisa o desenvolvimento profissional dos professores, entabulando-o em fases comuns aos docentes. Antônio, iniciante na docência, se enquadraria na de Entrada, com 1 a 3 anos de carreira, no período que determina o futuro e a relação que o/a professora terá com o trabalho (TARDIF, 2002); seus colegas descritos como perto de aposentar, na fase da Serenidade, que como o nome já denuncia, são os que têm por volta de 25 anos de carreira, predominam a resistência às inovações e a falta de entusiasmo por mudanças, entre outros.

Para mais do choque entre diferentes gerações, o relato do participante desvela que provocar conturbações e mover acomodações no ambiente escolar, por meio de reivindicações em reuniões e ambientes coletivos na escola onde trabalhava, se deve ao fato de que passava a conceber seu papel de trabalhador na educação, transformando as perspectivas históricas de inserção naquele meio. Desta maneira, os profissionais que assim se movem normalmente começam a agir para lutar por mais direitos, melhores condições de trabalho e salariais, e não somente agir para mudar a escola, mas também a parte gestora das instituições escolares da rede oficial de ensino, a SE/FEDF.

Antônio avalia que o Esquema 1 o fez mudar a concepção sobre ser professor, pois segundo desfia, era muito técnico, conteudista, e à medida que os estudos se aprofundavam, foi se tornando mais próximo dos alunos, de modo a pensarem juntos “e de me preocupar menos com nota. Tudo era nota, comecei a ver que poderia ser exigente, mas com muita ternura” (ANTÔNIO, 2021). Para ele, o Curso “[...] trouxe a visão de ser professor, porque até então [...] eu era um operador do Direito, não fazia nenhuma ligação com esses conhecimentos que precisava trazer” (ANTÔNIO, 2021).

Nessa época, narra ter uma postura de não valorização dos demais saberes por considerar o Direito acima das demais ciências, mas que, no entanto, quando voltava ao trabalho escolar, sentia falta de determinadas atribuições típicas da função docente: “Houve ocasiões em que a diretora da escola pedia que fizesse o planejamento de aula e eu não sabia como. Sentia

falta de estruturar as minhas aulas e muita coisa saía do previsto e não tinha essa elasticidade para adaptar o que não tinha dado certo” (ANTÔNIO, 2021).

Ele detalha que, nesse ínterim, começou a sair do eixo de querer ser juiz para querer ser professor, tornar-se docente, de gostar de ser professor, de perceber que poderia contribuir para a formação discente, de ser um docente que faz diferença na vida, na aprendizagem do/a estudante. Essa tomada de consciência, segundo descreve, é devedora do Esquema 1 por se caracterizar como um espaço de formação, de compartilhamento, aprendizagem e ensinagem teórica e prática: “[...] é um lugar de fala, porque foi a partir dali que fomos nos tornando professores. Ter consciência desse lugar de fala é muito importante” (ANTÔNIO, 2021). Cunha (2010) afirma que:

A dimensão humana é que pode transformar espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de” extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. (p. 54).

Mesmo obedecendo ao conselho paterno e tendo tornado-se operador do Direito, profissão que exerce lado a lado com a de professor, Antônio exara que a docência tornou-se mais do que sonho: erigiu-a real, bem fundamentada, plena, em sua caminhada que segue ainda hoje localizada nas instituições escolares do DF. Sorte destas e dos/as estudantes.

### **6.1.5 Emanuel**

Filho de pai pedreiro e mãe costureira, Emanuel tem 60 anos, é casado e pai de cinco filhos. Mineiro de nascimento de Patos de Minas e candango de coração, mudou-se com os pais, uma irmã e um irmão para Brasília em 1965. Seu itinerário formativo até o final do 2o. Grau constituiu-se em escolas públicas, sempre da região administrativa de Taguatinga, situada a mais ou menos 25km do Congresso Nacional.

Aos 13, 14 anos, no que seria hoje o 8o. Ano do Ensino Fundamental, começou a trabalhar, sempre com experiências no comércio ou na indústria. Concluiu o 2o. Grau no Ensino Profissionalizante “dentro do previsto, mesmo com toda a dificuldade de uma família humilde, estudando à noite” (EMANUEL, 2021), porque durante o dia estava no serviço: “Passei por auxiliar de serviços gerais até chegar a gerente comercial” (EMANUEL, 2021).

Sempre preocupado em adquirir uma formação técnica de qualidade, à medida que assumiu determinados cargos, sentiu necessidade de vivenciar e ampliar a sua formação. A Educação Superior no Curso de Economia foi alcançada com muita luta e após fazer um ano de cursinho pré-vestibular por meio de bolsa de estudo, já que a família não tinha condições financeiras de pagar e também “porque na época um curso técnico não dava condição necessária para fazer um Curso Superior em uma universidade pública” (EMANUEL, 2021). Ele explica:

Saí de uma escola pública, de um Curso Técnico, para entrar num Curso de Economia — na época, era extremamente concorrido — e que o aluno precisava ter Cálculo I, II e III. Então, eu tive muita dificuldade porque a base da Matemática no Ensino Médio eu praticamente vi só no 1o. Ano; no 2o. em diante eu já não vi. E isso porque não era o foco do Ensino Profissional levar os estudantes para a universidade, [...] não havia ênfase ou aprofundamento nas disciplinas do núcleo duro do currículo. Era um ensino light; alguns professores, quando questionados, só respondiam: “Isso aqui você não precisa saber”. (EMANUEL, 2021).

O trecho descrito por Emanuel faz alusão ao exposto na Lei no. 5.692/1971 quanto à obrigatoriedade da profissionalização no 2o. Grau que, segundo conta, não preparava os estudantes para o vestibular porque o objetivo residia em prepará-los para o mundo do trabalho. Desta feita, os conteúdos ministrados eram mais superficiais e sem se ater ao aprofundamento nas disciplinas, especialmente da área de exatas. Só excepcionalmente o currículo voltava-se ao adensamento em determinadas temáticas gerais. No período destacado, os discentes com melhor capacidade financeira burlavam a exigência do Ensino Técnico estudando em instituições privadas que se dedicavam à formação geral, e, por conseguinte, a auxiliá-los na aprovação para o vestibular.

O desejo de estudar na Universidade de Brasília não se concretizou, embora tenha sido aprovado nos demais vestibulares de faculdades privadas para os quais se inscreveu: “Eu não tinha tempo para pensar em uma universidade pública porque precisava de uma formação” (EMANUEL, 2021). Escolheu uma conhecida faculdade perto de casa, concluindo a graduação em Ciências Econômicas em seis anos.

No período, casou, tornou-se pai, e no trabalho acumulava as funções de gerente comercial e financeiro, aspecto que a formação no Curso de Economia foi muito útil. Permanecendo nessa empresa por mais de uma década, quando de sua venda, resolveu abrir o próprio negócio, que não prosperou devido ao Plano Collor<sup>36</sup>, em 1990.

---

<sup>36</sup> O Plano Brasil Novo, mais conhecido como Plano Collor, foi um plano econômico lançado em 1990 com o objetivo de controlar a alta inflação em nosso país naquele período.

Por intermédio de um colega, ficou sabendo que na área em que atuava tinham sido abertas vagas para o concurso para professor da SE/FEDF. Sentindo-se motivado, disse ter pensado consigo: “Vou ver no que vai dar esse trem” (EMANUEL, 2021). A prova aconteceu no final de 1990, ou início de 1991, não se recorda com certeza, mas lembra-se de um detalhe: não percebeu que no Edital constava informação sobre a obrigatoriedade de os candidatos terem Licenciatura.

Aprovado, não pôde assumir por ser bacharel. Segundo admite, não tinha dinheiro para custear um curso que o colocasse em dia com tal exigência, pois pagava aluguel, tinha filhos pequenos e contas a pagar. Contudo, o mesmo colega que o incentivara a prestar o concurso trouxe a notícia de que a Universidade de Brasília estava prestes a abrir um curso de Licenciatura para bacharéis. Quando foi à FE/UnB, soube que o edital estava próximo de sair, com previsão para o início das aulas já no semestre seguinte.

Pouco depois, a SE/FEDF o contactou para notificá-lo de que estava entre os docentes de 2a. chamada para tomar posse: “Precisava muito de professores, era muito carente de profissionais a Fundação Educacional. Então, fui chamado com a condicionante de estar pelo menos fazendo o curso de formação pedagógica” (EMANUEL, 2021). Aprovado na seleção do Esquema 1, quase ao mesmo tempo foi empossado como professor na Fundação Educacional.

Tendo trabalhado durante tanto tempo em áreas tão diversas da educacional, ele explana que a opção pela docência surgiu quando ainda era estudante do Curso Técnico e achava interessante a maneira como o conhecimento era transmitido do professor para os alunos, embora transpareça que a docência tenha aparecido em sua vida quando o ofício da indústria já não andava bem e se fazia necessária uma outra fonte de renda que auxiliasse os gastos em casa e a docência veio como meio de suprimento a tal necessidade.

Pai de uma pedagoga e casado com outra, Professor Emanuel enxerga a formação no Esquema 1 “quase como uma Licenciatura em Pedagogia” (EMANUEL, 2021) e avalia como rica a experiência de ter estudado na Faculdade de Educação da UnB, “num Curso de uma exigência enorme. [...] trouxe essa experiência para nós: da discussão, do aprofundamento teórico em uma linha teórica do ponto de vista das tendências pedagógicas, para o professor poder saber de onde está falando” (EMANUEL, 2021). Vale dizer que na verdade, a formação no Curso foi uma Licenciatura Plena, tanto é que assim encontra-se nos diplomas dos/as concluintes.

Emanuel qualifica a experiência positivamente, inclusive afirmando que antes de iniciada a formação pedagógica, sabia os conteúdos a ensinar, mas não como ensinar: “A dificuldade deixou de ser o que ensinar e passou a ser de que modo ensinar. E foi no que o

Esquema 1 transformou a minha trajetória, [...] trouxe uma excelente formação para nós, bacharéis” (EMANUEL, 2021). Embora elogioso, pontua: “O Curso deixou um vácuo: [...] não me lembro se na época tinha algum professor que era da área da Educação Profissional. Todos os profissionais do Esquema 1 eram pedagogos, sociólogos, psicólogos, filósofos, enfim, pensadores da Educação, mas não da Educação Profissional” (EMANUEL, 2021).

Sua crítica mostra-se justa e pertinente, porquanto mesmo propiciando aos/às licenciandos/as discussões, análises, fundamentos teórico-metodológicos aprofundados do ensino propedêutico, faltou propiciar-lhes, de forma semelhante, sob o viés da Educação Técnico-Profissional, afinal, na época, os/as docentes-alunos/as advindos da SE/FEDF eram todos/as deste segmento educacional.

#### **6.1.6 Joice**

Paulista de nascimento, Joice tem 53 anos, e até a 5ª série do 1º. Grau, estudou em escolas católicas em São Paulo - SP. A partir de 1982, quando se mudou com a família para Brasília, estudou em escolas públicas até quase o último ano do 2º. Grau, momento em que se transferiu para um famoso colégio particular no coração do Plano Piloto, área no centro da capital federal. Em 1987, prestou e foi aprovada no vestibular para Agronomia na Universidade Federal de Viçosa - MG, retornando a Brasília após formada, em 1991.

Graduada em Ciências Agrônômicas, revela que nunca intendeu ser agrônoma de fazenda, do tipo que mexe com maquinário, visto que a parte que a atraía era trabalhar com projetos paisagísticos, área na qual trabalhou por um ano, até concluir que o processo de criação a esgotava. Nesse período, começou a dar aulas particulares, quando alguém lhe disse que fizesse o concurso da Fundação Educacional para ministrar aulas de Práticas Agrícolas.

Saído o edital, percebeu que na bibliografia obrigatória havia toda uma parte pedagógica a ser cobrada na prova, e pelo fato de nunca ter tido contato com tais conhecimentos, resolveu estudar um pouco de Didática e Metodologia. Entretanto, tomou ciência de que, para dar aulas, precisava ser licenciada. Soube, então, por terceiros, que na UnB existia um curso com matérias para os bacharéis complementarem a formação.

O concurso para professora ocorreu antes e assim que o resultado com os nomes dos aprovados foi divulgado, não muito tempo depois, foi publicado o edital do tal curso. Feita a inscrição para o que ficou sabendo chamar-se “Esquema 1”, fez a prova dissertativa constante do processo seletivo. Aprovada, começou a formação pedagógica no primeiro semestre de

1995. A posse na SE/FEDF aconteceu alguns meses após o início das aulas no Curso, em maio daquele mesmo ano.

Um dos fatos mais vívidos em sua memória se vincula às perspectivas criadas em torno de uma matéria em específico. De acordo com Joice, “A disciplina Didática foi muito conflituosa porque eu tinha muitas expectativas de que sairia com todas as respostas, mas não há receita de bolo, o que houve foi uma grande construção” (JOICE, 2021). É comum ter-se a impressão de que os conteúdos de determinada disciplina curricular vão, feito os cálculos de uma fórmula matemática, responder a todas as dúvidas e angústias depositadas sobre um assunto. Especificamente ao sentimento de Joice, Pimenta (1999) afirma que são crenças em uma didática prescritiva e de instrumentalização técnica da prática.

Ainda hoje, quando se trata do ensinar, pensa-se na Didática como “a arte de ensinar”, o que é verdade; como se, por mágica, rápida e eficientemente, qualquer pessoa possa aprender como mediar a transmissão de conhecimentos, o que é não é verdade. Real é ter em mente que a Didática é o conjunto de procedimentos adotados com a finalidade de transmitir conhecimento e informação, desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem.

Embora conte que na época de estudante dos 1o. e 2o. Graus achasse bacana a apresentação dos trabalhos escolares, admite que sendo bacharel, a opção pela docência começou a se delinear ao perceber que Brasília não é um campo muito fértil para a Agronomia, uma vez que só há a opção do ramo paisagístico. Qualquer coisa além disso requer a mudança da cidade:

Quando pedi demissão da empresa de paisagismo e dei aulas particulares, isso ficou mais forte. Eu gostava de dar aula particular e essa ideia de ser professora foi fortificando. Poder dar aulas foi realmente uma opção que eu tive; num primeiro momento, não me desliguei da minha primeira formação como agrônoma, no entanto, dar aulas de PAE<sup>37</sup> era meio que manter conhecimento e práticas agrônômicas e uma oportunidade de unir duas coisas muito importantes. (JOICE, 2021).

Nesse momento, Joice insere na narrativa dois eixos de sua vida que emergiram importantes: a Agronomia e a docência, e enaltece que o Curso intencionava guiar os graduandos por caminhos nos quais não imaginavam tracejar. Ela afirma que se não tivesse a oportunidade de estudar os conhecimentos ofertados, “não teria tido a visão de quem é da Pedagogia, porque vocês estão, desde o início, mergulhados em um ambiente que nós não estamos: [...] de caminhar junto e ensinar o caminho” (JOICE, 2021).

---

37 PAE é a sigla que faz referência a Práticas Agrícolas e Extrativismo.

Interessante o modo como a participante expõe sobre a Pedagogia e o/a pedagogo/a, já que para uma quantidade considerável de pessoas, trata-se dos profissionais cuja função se limita à Educação Infantil. Tal visão reside no ideário baseado na etimologia do termo *paideia*, ou seja, educação de crianças, esquecendo, desta maneira, que a Pedagogia não se limita ao campo educacional, visto existirem espaços não escolares nos quais os/as pedagogos/as transitam, como as empresas, por exemplo.

Ao abordar o trabalho docente nas escolas, ela afirma que é comum também relacionarem a atuação do/a professor/a unicamente a dar aulas, fazendo crer que terminada a última aula do dia, o/a docente sai da sala de aula, guarda os materiais didáticos no armário e só retorna à instituição escolar no outro dia, na hora da sua próxima aula. De acordo com Joice, o Curso oportunizou o desenvolvimento da percepção de que a docência não é somente dar aula. “Dar aula é só uma partezinha. O meu papel ali é levar luz para algo que até aquele momento estava sem sentido” (JOICE, 2021), diz referindo-se aos conteúdos ministrados.

E anuncia que além de não estar restrito a dar aulas, o Esquema 1 a fez descobrir que “a sua aula não é só falar o que sabe, nem só explicar o que sabe: é fazer as “coisas acontecerem”: é falar de uma forma que o aluno entenda, é entender o que o seu aluno está perguntando. Foi muito válido e importante tudo o que eu vivi no Esquema 1” (JOICE, 2021). Ao sintetizar, Joice faz questão de frisar que ao/à docente não basta ter o conhecimento, é necessário que saiba explicar e fazer com que o/a estudante entenda e aprenda o que está transmitindo.

Com vistas à efetivação da aprendizagem, todo/a professor/a realiza um corte epistemológico do seu campo de conhecimento, afinal, não é possível ensinar tudo o que sabe acerca da disciplina que ministra. Assim, esta configuração é feita segundo princípios, valores e teorias curriculares aos quais tem de obedecer como agente executor dos conteúdos e do currículo. E implementa o processo dentro do possível, já que tem de adaptar em um modelo de hora-aula de 45/50 minutos. Esse recorte só será mesclado de outras matizes, outras sutilezas, possibilidades e necessidades à medida que o/a docente desenvolver leituras diferenciadas de sua realidade acadêmica. Para tal, lança mão de um arcabouço teórico, metodológico e prático que propicia experimentar o que resulta exitoso ou não relativamente à prática pedagógica.

### **6.1.7 Naila**

Piauiense de nascimento, Naila tem 67 anos de idade e começou a estudar aos 7 anos porque na cidade natal, Canto do Buriti, não havia Jardim de Infância. Sua narração rememora um período contemporâneo da palmatória, em que as normas e regras educativas exigidas dos

estudantes eram muito rígidas. Por ser interativa e falante, ficou várias vezes de castigo, tendo inclusive ajoelhado no milho. Finalizado o Ginásio, para dar continuidade aos estudos, foi obrigada a se mudar para Teresina, capital do Estado do Piauí, onde cursou o Magistério. Concluído, ficou por um ano dando aulas particulares, quando em seguida mudou-se para Brasília.

Bacharel em Pedagogia e em Direito por duas instituições privadas de Ensino Superior no DF, fez o concurso da SE/FEDF em 1992 para ministrar a disciplina Direito e Legislação. De acordo com sua narração, a docência não figurava como primeira opção, pois queria fazer concurso para a Procuradoria da Justiça do Trabalho, pretensão que acabou ficando pelo caminho. “Mas se eu tivesse conseguido ser procuradora, nada teria me impedido de continuar sendo professora” (NAILA, 2021).

Quando noticiada a publicação do edital do Esquema 1, ela se inscreveu, fez uma prova escrita e foi aprovada. “O tema era a educação contextualizada com o social”. Em sua opinião, mesmo tendo cursado o Ensino Normal e depois a graduação em Pedagogia, a formação no Curso abriu “horizontes do conhecimento, pois foi além: foi uma mistura do social, do político, econômico, com o didático. O Esquema 1 me proporcionou ser uma profissional do ensino mais capacitada e mais segura” (NAILA, 2021), avaliando que “As disciplinas tiveram um aprofundamento nos conhecimentos maior do que tive na graduação em Pedagogia e a interdisciplinaridade entre os temas e as discussões esteve sempre muito presente” (NAILA, 2021). Desde o princípio da concepção e do desenho do currículo do Esquema 1, tal ensejo permeou a equipe de coordenação pedagógica e de professores formadores ao vislumbrar no trabalho interdisciplinar a possibilidade de ultrapassar as fronteiras estabelecidas entre os conhecimentos e/ou conteúdos de determinadas disciplinas curriculares.

Sobre a experiência formativa, narra ter aprendido muito com os professores e colegas em uma troca de conhecimentos muito valiosa por meio de palestras e seminários. Conta, inclusive, a oportunidade em que “Paulo Freire deu uma palestra na UnB. Levei dois tombos, mas consegui tirar uma foto com ele” (NAILA, 2021). A intenção do Curso baseava-se em propiciar diversificadas vivências, trazendo autores, cujas falas, potencialmente, reverberavam informações e nutriam os graduandos com conhecimentos significativos e ricos ao aprimoramento profissional e pessoal.

Naila chama a atenção também para os diferentes meios pelos quais os cursistas eram avaliados no Esquema 1. Gatti e Barreto (2009) revelam a utilização pelos professores de uma multiplicidade de instrumentos de avaliação (trabalhos em grupo, provas escritas discursivas, trabalhos individuais etc.) como uma característica dos cursos de Pedagogia, diferentemente

dos cursos de licenciatura, em que há o predomínio de provas escritas como sinônimo de representação do processo avaliativo. Esse embasamento nos resultados de um único meio despreza que a avaliação precisa ser concebida como atividade crítica e analítica da aprendizagem, já que por seu intermédio, a construção de conhecimentos torna-se possível, num movimento de retroalimentação das práticas pedagógicas (ZANCHET, 2003).

Ela destaca, contudo, dois pontos que faz questão de mencionar sobre o Curso: “O nome, Esquema 1, não explicita a importância do que está por trás” (NAILA, 2021); e a imposição perpetrada pela SE/FEDF de que “se não apresentasse o Certificado do Esquema 1, não tomava posse. Não posso dizer que tenha sido exatamente um aspecto negativo, mas desgastante” (NAILA, 2021).

De fato, o nome Esquema 1 realmente não faz jus ao Curso ofertado pela FE/UnB já que o vocábulo “esquema” pode vincular-se à semântica de um arranjo e creio que a origem do que se convencionou denominar Esquema 1 se deva à utilização de um esquema curricular afeito à correção de uma lacuna de formação que, no caso concreto, orientada aos professores não licenciados da SE/FEDF. Esquema deixa a impressão de algo que não durará para sempre, temporário, e de fato era, mas somente em relação à duração e não quanto à formação. Em relação ao desgaste por ela relatado, foi uma queixa que permeou igualmente a narrativa de outros estudantes-alunos.

### **6.1.8 Luís**

Aos 77 anos de idade, casado e pai de dois filhos, Luís nasceu em São João Del Rei, cidade histórica de Minas Gerais - MG, e ainda criança, foi para o Rio de Janeiro - RJ morar com a mãe, casada com o padrasto que o assumiu como pai, visto nunca ter conhecido o genitor biológico. Aos 15 anos, mudou-se para Brasília, no final de 1960, tendo estudado a vida toda em escolas públicas. Ao terminar o 2o. Grau, fez vestibular para Geografia, cursou alguns semestres, tornando a inscrever-se para novo vestibular, agora para Agronomia, curso no qual se formou em 1974. “Por mim, se tivesse condições financeiras, teria ficado estudando ainda por muito mais tempo na UnB”.

Segundo argumenta, nesse período, o emprego em fazendas demandava o dispêndio em longas e cansativas viagens, além da permanência por muito tempo longe de casa e da família. Quando casou e os filhos nasceram, a situação se tornou ainda mais difícil de manter. Ademais, ele atribui à instabilidade funcional a razão por que sendo bacharel optou pela docência: “Eu vivia de galho em galho de emprego. E trabalhar em empresa privada no Brasil era muito incerto

[...]. Me joguei na área de educação porque a de Agronomia era muito instável quanto à empregabilidade. Além do mais, o agro não tinha o peso que tem hoje” (LUÍS, 2021).

Ele conta que mesmo sendo formado e possuir os conhecimentos na área, o trabalho nas fazendas não proporcionava qualquer tipo de respeito a sua opinião ou formação agrônômica, e só de discordar do posicionamento do gerente ou do dono, mesmo que polida e educadamente, configurava razão para a dispensa do trabalho e o retorno ao limbo da falta de emprego.

Desta maneira, quando soube que a SE/FEDF abrisse o concurso à contratação de professores da disciplina Práticas Agrícolas para atuar em Escolas Técnicas, não pensou duas vezes: inscreveu-se. “Em final de 1990, fiz o concurso para dar aulas, fui aprovado e ingressei em julho de 1991 na Fundação Educacional” (LUÍS, 2021).

Mesmo não tendo formação pedagógica e sido notificado pela SE/SEDf de que teria de buscá-la, ainda assim não desanimou, pois uma oportunidade real de se tornar estável se desnudava a sua frente: o Esquema 1 surgiu como a de que necessitava, e por ter se graduado em Agronomia na UnB, foi dispensado da seleção para o Curso. Avalia que cursar a formação pedagógica na Faculdade de Educação e retornar aos estudos na Universidade de Brasília tiveram um significado muito especial:

Mudou a minha vida, passei a ser uma nova pessoa, em especial quando cursei a disciplina História da Educação Brasileira, que clareou o entendimento sobre a realidade da educação no nosso país e ampliou os horizontes do conhecimento sobre uma série de questões que eu ignorava por inteiro. E me fez mais humano, porque mudou a forma de olhar o mundo. O Esquema 1 foi fundamental para conseguir fazer com que os alunos entendessem melhor o que eu estava ensinando. (LUÍS, 2021).

Ele exalta o conjunto de professores e a forma como ministravam as disciplinas, pois segundo expressa, os estudos no turno da noite exigiam um esforço a mais dos cursistas que vinham já de uma jornada de trabalho, mas também “uma oportunidade de eu me tornar um novo profissional, totalmente diferente. Foi onde me realizei completamente” (LUÍS, 2021).

A fala do participante afirmando sobre sua constituição enquanto novo profissional denota não só o que expressa, mas igualmente o fato de que o Curso oportunizou-lhe o surgimento de novos sonhos, novas perspectivas e significações acerca da carreira e do futuro. Além do mais, “O Esquema 1 abriu as portas para a construção do meu currículo formativo, para eu poder avançar na minha formação e compreender que o professor é um eterno aprendiz” (LUÍS, 2021).

Conforme conta, quando foi buscar o diploma de graduação do bacharelado, pensou consigo que, como profissional da Agronomia, encontrava-se pronto: para o mercado de

trabalho e para a vida. Porém, as adversidades e os obstáculos surgidos no caminho da vida o fizeram perceber que não era lá bem como pensou. E no começo da formação no Esquema 1, teve certeza de que não poderia estar mais enganado, vez que compreendeu a docência como espaço de constantes estudos e aprimoramentos. E não só estudar, mas sobretudo “[...] enxergar as questões educacionais de outra forma, e lapidar esse olhar” (LUÍS, 2021), ao que sentencia: “Foi a saída para a minha vida, porque eu já tinha abandonado a Agronomia e o Esquema 1 me deu as armas para que eu pudesse concretizar uma nova carreira” (LUÍS, 2021).

### **6.1.9 Rosângela**

Natural da zona rural de Tiros, cidade localizada no oeste de Minas Gerais, Rosângela tem 66 anos, é casada e tem duas filhas. Começou a estudar aos 7 anos, em uma escola que a professora ministrava aulas para três diferentes séries em uma mesma sala de aula. De família humilde, desde muito pequena fomentava a vontade de ser enfermeira e professora “para ajudar as pessoas” (ROSÂNGELA, 2021). Após concluir o Magistério, e segundo admite, não ter gostado da experiência de trabalhar com crianças, mudou-se para Belo Horizonte, capital do estado, onde fez o curso de Auxiliar de Enfermagem.

Em 1979, mudou-se para Brasília, onde prestou vestibular e foi aprovada no Curso de Administração de Empresas de uma faculdade privada de Educação Superior. Em 1986, já graduada, casada e com filhas pequenas, foi aprovada em três concursos públicos, tendo feito a opção pelo da SE/FEDF para trabalhar com Séries Iniciais “porque o regime de trabalho era de quatro horas/dia e o salário mais atrativo, além de poder ficar mais tempo com as filhas”. Para mais, “pelo fato de ser de origem muito pobre, tinha de procurar uma área que em qualquer lugar que fosse, achasse emprego” (ROSÂNGELA, 2021).

A justificativa da participante coaduna com os dados advindos do estudo investigativo de Gatti e Barreto (2009) que demonstram a expressividade do percentual de estudantes de nível superior pertencentes às camadas com as menores faixas de renda. Conforme Pucci, Oliveira e Sguissard (1991), o fato pode ser sugestivo de um processo de proletarização dos trabalhadores da educação, mas de modo semelhante, ser interpretado como forma de ascensão de alguns estratos da população a carreiras mais qualificadas.

Empossada em agosto/1988, recorda que só em 1992, quando reencontrou uma colega com quem tomara posse, foi convidada para que juntas cursassem o Esquema 1. Conforme revela, não pretendia dar aulas quando fez o vestibular para Administração, e recorda que o processo seletivo se fiou na análise do histórico, sem prova, somente a exigência de redigir um

parágrafo explicando o motivo da procura pelo Esquema 1. Sua alegação foi que como lidava com o ensino de crianças, gostaria de poder trabalhar com alunos maiores no Ensino Profissionalizante, uma vez que existia uma escola perto de sua casa.

Em relação à avaliação ao Curso, Rosângela sintetiza que tinha intenção de ascender institucionalmente na carreira de professora da SE/FEDF, o que seria impossível caso não apresentasse o certificado de conclusão. Enfatiza também que “O Esquema 1 me permitiu trabalhar com conhecimentos da Administração, no Ensino Profissionalizante, e também ajudou na minha ascensão social”. Mas o que ela argumenta como sendo mais relevante à formação no Curso Normal, em que diz que “No tempo do Magistério, não tínhamos diferentes meio de interação entre professores e estudantes. Já o Esquema 1 era quase todo através de dinâmicas muito práticas e com uma parte teórica muito forte e bem fundamentada” (ROSÂNGELA, 2021).

A intenção do Curso primava pela escolha de conteúdos dos quais não se ouvia muito falar no período, principalmente quando sabe-se que, durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), no Brasil não existia a publicação ou o compartilhamento de inúmeros teóricos que tratavam de temáticas relacionadas à educação por serem considerados comunistas e/ou subversivos; e nos anos principiantes do processo de redemocratização, havia muita dificuldade de disseminar trabalhos, livros e pesquisas de autores estrangeiros devido aos preços dos materiais em moeda estrangeira e a dificuldade de trazê-los para o país, muitas vezes dependendo de pessoas que viajavam ao exterior trazer. Mesmo com tudo isso, os professores e a equipe pedagógica do Esquema 1 se empenharam e movimentaram temáticas que suscitaram discussões e reflexões baseadas em leituras que sedimentaram conhecimentos e saberes.

#### **6.1.10 Nise**

Aos 66 anos, filha de agricultores, natural de Caraíbas - BA, município de Santa Maria da Vitória, onde morava numa fazenda, Nise começou a estudar tardiamente, por volta dos 8/9 anos de idade, em uma escola que tinha somente uma sala de aula para quatro diferentes séries funcionando ao mesmo tempo. Ainda assim, conta que a alfabetizadora e dona da escola marcou sua infância pelo modo amoroso e compreensivo de tratar “com um abraço e um beijo no alto da cabeça de cada aluno que passava por ela” (NISE, 2021).

Terminado o 1o. Grau, como a cidade natal não tinha escola de 2o. grau, mudou-se sozinha para morar na casa de uma tia em Goiânia - GO para dar continuidade aos estudos. No

Liceu da cidade, cursou o Magistério. Não obstante, “Não queria ser professora, na verdade, queria fazer o vestibular. E fazer o científico era muito mais elevado do que um Curso Normal. Meu sonho era ser juíza ou promotora de Justiça” (NISE, 2021).

Mesmo contra a sua vontade, em 1981, concluiu o Magistério, passando os dois anos seguintes estudando, até que, em 1983, foi aprovada no vestibular de Direito da Universidade Federal de Goiás (UFG), onde cursou apenas dois semestres, sendo transferida para o curso da UnB porque o recém-marido, oficial da Aeronáutica, estava sediado a trabalho em Brasília.

Depois de formada bacharel no Curso de Direito, uma amiga que conheceu quando estagiava no Tribunal de Justiça do DF (TJDFT), vendo as dificuldades pelas quais Nise vinha enfrentando no casamento, aconselhou-a a fazer o concurso da SE/FEDF para dar aulas de Direito e Legislação. “Em 1991, para ser admitida, tinha de ter o Esquema 1. A Fundação ia convocando os aprovados e quem não tinha, ia para o final da fila” (NISE, 2021). Ela narra que chegou o momento em que a SE/FEDF começou a convocar não só os licenciados, mas também os bacharéis aprovados, com a exigência de que, em 24 meses, apresentassem o Certificado de Conclusão do Curso. “Fui admitida em novembro/1991 e comecei o Esquema 1 na UnB no 1o. semestre/1992” (NISE, 2021).

Ela enfatiza que no ato de admissão, os bacharéis aprovados assinavam um Termo de Compromisso e quando foi firmado o convênio entre o Complexo Fundação Educacional/Secretaria de Educação do DF e a Faculdade de Educação da UnB, o setor de recursos humanos da SE/FEDF entrava em contato e comunicava que tinha de efetuar a inscrição no Curso, inexistindo a opção de dizer não, “ou seria demitida” (NISE, 2021).

Seu relato esclarece que mesmo formada no Curso Normal, não passava pela cabeça ser professora ou dar aulas. Seu planejamento de vida e seus sonhos, todos se vinculavam às leis e ao mundo jurídico, muito longe do universo cercado de aprendentes, cadernos, salas de aula, provas, diários de classe. Apesar do desejo, a opção pela docência

Foi uma questão mesmo de necessidade econômica. Eu precisava desse trabalho, não podia me dar ao luxo de dizer que não queria esse emprego. A princípio, sofri muito com uma crise de identidade, eu era uma advogada e estava como professora, tanto que continuei fazendo concursos, porque o Direito me atraía, mas a Educação não. (NISE, 2021).

O relato de Nise reflete a situação funcional de muitas e muitos professores Brasil afora, conforme Gatti e Barreto (2009). E no momento descrito, a participante se mantinha com afinco ao propósito de desviar-se do caminho da qual tirava o sustento financeiro e construir uma carreira no campo jurídico, não se permitindo visualizar que “[...] a escolha de uma identidade

profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades [...]” (HUBERMAN, 2007, p. 40).

Ela afirma que embora não tivesse qualquer encanto pelo campo educacional, tinha a inteira noção da responsabilidade de ser professora, intencionando, desde o princípio de sua atuação docente, ser a melhor profissional que pudesse, mas que o percurso não foi fácil. Além do mais, percebe-se como “[...] uma professora engessada na minha prática: chegava em sala, dava bom dia, boa tarde, mal olhava para os alunos, já enchia o quadro de conteúdos. E aula, aula, aula... Fui conteudista, sim, dava mais do que estava previsto no conteúdo programático” (NISE, 2021).

Segundo argumenta, a mudança veio com os conhecimentos e a formação que ia se delineando durante as aulas no Esquema 1: “Deixei de ser aquela professora que se posicionava como autoridade em sala de aula, que enxergava os alunos como um todo e passei a olhar para cada um unitariamente, e não só olhar, olhar e tratar afetuosamente” (NISE, 2021). Seu relato coaduna com o preconizado por Freire (1996), para quem

Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, frio, mais distante e “cinzento” me ponho nas minhas relações como os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (p. 159-160).

Nise afirma que além da afetividade e de um novo olhar sobre cada estudante, aprendeu no Curso diferentes formas de avaliar os estudantes, tais como, provas objetivas, visto nos cadernos, apresentação de trabalhos, provas com consulta e/ou em duplas, tarefas extras, estudos dirigidos, deveres de casa etc. “Tudo o que o aluno fizesse eu valorizava. Passei de uma educação e avaliação tradicional para uma afetiva e continuada” (NISE, 2021).

A evidente mudança paradigmática Nise faculta à formação e aos aprendizados com professores e colegas no Esquema 1. Sua avaliação é de que no Curso percebeu que “[...] educar é também se importar, demonstrar carinho, [...] atenção por quem está ali aprendendo com você” (NISE, 2021), além de “[...] um decantamento do conhecimento [...] que me ajudou a [...] refletir sobre a prática; foi o desenrolar da maturidade pedagógica” (NISE, 2021).

Como consequência, o desenvolvimento da profissionalidade docente, em que por um lado há a identificação do/a professor/a com as funções docentes em uma cultura criada no campo do saber, de outro, demanda uma formação profissional propiciadora da concessão de

conhecimento e experiência a serem utilizados nas situações reais de sala de aula (SACRISTÁN, 1995).

### 6.1.11 João

Aos 67 anos, nascido em Dueré - TO, filho de pai agricultor e garimpeiro, João afirma que seus progenitores não tinham nem o Curso Primário completo, mas sempre tiveram consigo a importância dos estudos para os três filhos. Seu processo formativo remonta à escola pública na zona rural de Anápolis, aos 7 anos de idade. Em 1977, mudou-se para Brasília, onde foi aprovado no vestibular da UnB para o Curso de História. Porém, só estudou por um semestre devido às muitas dificuldades na época: tinha que trabalhar para ajudar no sustento da família e cumprir com as obrigações acadêmicas em relação aos estudos na Universidade ou seria jubilado.

Antes que o cenário do jubramento se aproximasse, desistiu da graduação em História, e como sempre foi muito ligado ao campo, à terra e à agricultura, ficou sabendo que um pessoal estava indo para a Paraíba - PB estudar Agronomia: “Durante quatro anos e meio, cursei o bacharelado na Universidade da Paraíba” (JOÃO, 2021). Retornando a Brasília após a formatura, tomou conhecimento do concurso da SE/FEDF para professor de Práticas Agrícolas.

Segundo conta, no edital havia a informação acerca da impossibilidade de não licenciados prestar o concurso. Quando foi se inscrever, uma servidora inclusive confirmou que não poderia fazer a prova para professor por se bacharel, mas um rapaz que tinha ido ao local pelo mesmo motivo aconselhou-o a se inscrever, e caso passasse, brigar depois na Justiça, se assim fosse o caso. Foi provado no concurso, e sobre esse período, narra que

Por volta de 1990, foi redefinido um novo plano de carreira dos professores que firmava que quem não tivesse Licenciatura ficaria sempre o mesmo patamar, ou seja, não teria ascensão na carreira de professor. Primeiro, soube que a Universidade Católica de Brasília (UCB) tinha o Curso de Licenciatura, mas era pago, o que se tornava inviável. Dois anos depois, a UnB anunciou que ofereceria. (JOÃO, 2021).

Para sua sorte, a SE/FEDF resolveu aceitar os aprovados com Curso Superior, como era o caso de João, deixando de fora os técnicos agrícolas que tinham apenas nível médio de escolaridade. E em 1990/1991, a Fundação Educacional entrou em contato para informá-lo de que o Esquema 1 tinha aberto inscrições e que não havia outra opção a não ser matricular-se e concluir o Curso.

A opção pela docência se deu em um momento delicado de sua vida, quando no horizonte não se vislumbravam alternativas: “Naquele momento, eu não tinha conseguido trabalho com a Agronomia, não estava tendo concurso para a área, então decidi tentar na Educação” (JOÃO, 2021). Seu relato dá conta de que o início, entretanto, não foi fácil: “Quando alguém da direção da escola pedia um planejamento, eu não tinha ideia de como fazer, tinha muita dificuldade sobre muitos aspectos do fazer pedagógico” (JOÃO, 2021). Então, “Fazer o Esquema 1 foi muito sacrifício, mas muito bom para mim que fiz Agronomia. Não eram conhecimentos correlatos” (JOÃO, 2021).

Conforme argumenta, além de fazer sentir-se mais confiante na atuação docente, o Curso o ajudou de sobremaneira, principalmente teoricamente, já que “[...] nós, bacharéis, confiávamos muito na parte teórica das aulas que dávamos. Antes do Esquema 1, eu tinha a teoria; depois, soube fazer o casamento entre teoria e prática” (JOÃO, 2021). O matrimônio sobre o qual menciona configura-se como o equilíbrio necessário para a ensino e a aprendizagem, visto que a dicotomia teoria e prática ocasiona a ênfase mais em uma em detrimento da outra e fazendo com que o ensino pelo professor prepondere somente da parte que o/a docente domina. Assim sendo, torna-se essencial a complementaridade na formação docente para evitar tal impasse.

#### **6.1.12 Janaína**

Natural de Belém do Pará - PA, filha de pai militar e mãe empreendedora individual, aos 68 anos Janaína é casada e tem duas filhas. Sua trajetória educativa começa em 1962 no Jardim de Infância numa escola de freiras na cidade onde nasceu. Com a transferência do pai para Fortaleza - CE, cursou o Primário em instituições escolares privadas. Na época, “estudar em escola particular era muito mais fácil pelo fato de as escolas públicas serem de excelência e concorridíssimas” (JANAÍNA, 2021).

Com o pai transferido novamente, agora para Manaus - AM, cursou o Ginásio no Instituto de Educação do Amazonas, tradicional colégio da rede pública de ensino, e ao terminar, foi para o Colégio Estadual, onde cursou parte do Científico. Em 1974, após nova transferência do pai, foi morar na capital da República.

Concluído o Científico, alimentava a pretensão de cursar Medicina. “Após tentativas sem sucesso, resolvi mudar, escolhendo Administração de Empresas”, curso para o qual foi aprovada no vestibular em 1978, graduando-se bacharel quatro anos depois.

Sua narrativa expressa que optou pela docência por gostar de estudar, sobressaltando que o fazer docente nunca se desvincula da atualização, das leituras e dos estudos que são componentes do ser professor/a. Em relação à avaliação da formação propiciada no Esquema 1, afirma que o Curso a ensinou a ser professora:

Foi por seu intermédio que descobri diferentes formas de avaliar o aluno, além dos instrumentos pedagógicos, como planejamento, plano de aula e de curso etc. O Esquema 1 conseguiu nos dar a visão macro; e desta, nos ajudou a enxergar quadros cada vez menores, menores, até por fim chegar ao macrosistema que é a escola. (JANAÍNA, 2021).

Outro ponto interessante de sua avaliação diz respeito a sua dificuldade em se relacionar com os estudantes e admite que o Curso foi fundamental nesse aspecto, bem como na descoberta das nuances existentes entre discentes dos diferentes segmentos educacionais:

e ajudou a lidar com os alunos, minha maior dificuldade era como chegar naqueles jovens. Descobri que os alunos do Ensino Profissionalizante são totalmente diferentes dos do Ensino Médio regular. [...] o Esquema 1 me ajudou a diferenciá-los. E quando a Educação Profissional acabou na SE/FEDF e fui trabalhar em escolas de ensino regular, tive de revisitar os materiais teóricos do Esquema 1 e foi muito rico, me ajudou muito. (ROSÂNGELA, 2021).

O fato de ter guardado os conteúdos estudados e posteriormente revisitado para consulta demonstra a confiança depositada nos materiais como fonte de novos olhares e novas aprendizagens, bem como a noção de que a qualquer momento poderiam servir-lhe novamente como apoio e fundamentação teóricos.

## 6.2 ANÁLISE COMPARATIVA E CONSTRUÇÃO DE TIPOS

Conforme já mencionado anteriormente no capítulo que trata sobre a Metodologia, o quadro de orientação toma forma e só pode ser examinado de forma empírica e controlada em comparação com outros casos, individuais ou em grupos (BOHNSACK, 2020). É neste momento que se adentra à comparação interna e à comparação externa buscando contrastes mínimos e contrastes máximos entre os indivíduos analisados. “Para o método documentário de interpretação, a análise comparativa tem como objetivo a reconstrução dos aspectos homólogos entre diferentes casos estudados, por exemplo, entre diferentes entrevistas” (WELLER, 2005, p. 278).

Primeiramente, durante a análise, um ponto que chamou a atenção na comparação externa e merece menção, visto sua prevalência nas falas de todos/as professores/as licenciados/as participantes das entrevistas narrativas autobiográficas da investigação, refere-se à mágoa com que se referem ao desmonte da Educação Profissional em decorrência da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no. 9.394) em dezembro/1996. De maneira a ilustrar o sentimento que ainda hoje envolve os/as professores/as licenciados/as pelo Esquema 1 da UnB, segue uma fala de Antônio (2021) que representa e resume o que, cada qual a seu modo, narrou sobre o tema:

No meio do caminho, passaram a perna na gente. Todos aqueles ideais, valores que tivemos no Esquema 1, de repente foi tudo cortado e esses professores (do Ensino Profissionalizante) passaram a trabalhar em bibliotecas, ou nas secretarias das escolas, fazendo trabalhos burocráticos, longe das salas de aula. Isso, para muitos, foi uma derrota. Lembro da fala de vários desses professores que se sentiram inválidos, afinal, nós estudamos referenciais de educação que expressavam o ideal. Só que esse sonho durou pouco: entre concluirmos o Esquema 1 e o término da Educação Profissionalizante como a concebíamos, foi um prazo muito curto. Muita gente se sentiu traído, ou como peça de museu. Eu lembro desse sentimento de inutilidade, porque não ocupávamos mais a sala de aula, que é o lugar do professor.

Muitos desses profissionais ainda exaram que, para além das más condições em que as escolas técnicas foram deixadas, ao entrever que o Ensino Profissionalizante não iria adiante, decidiram mudar e “pegar” disciplinas do ensino acadêmico, que era o nome como se referiam ao ensino propedêutico. Segundo explanam, baseada na análise do currículo de cada professor/a da EPT, a SE/FEDF batia o martelo acerca de qual disciplina o/a docente estaria apto/a a lecionar. A saber: poderia dar aulas de Matemática, o/a professor/a graduado/a em Administração, Economia ou Contabilidade; de Filosofia, se formado/a em Direito; ou de Ciências, se em Agronomia etc. O trecho na sequência abrange como Antônio (2021), já licenciado, experienciou essa condição:

Não me sentia muito à vontade porque não era exatamente a minha formação, embora eu tivesse feito várias disciplinas não só no Direito, mas era uma forma de continuar em sala de aula e trabalhando com mentes pensantes. Também não tinha muito professor de Filosofia concursado em meados dos anos 1990. Eram todos assim, remanescentes de outras áreas [...]. (ANTÔNIO, 2021).

Creio que surte dispensável expor a atribulação presente em ministrar conteúdos teóricos nos quais não se tem domínio, porém, tal desafio fez com que, ao perceber dificuldades ao dar aulas em disciplinas para os quais não tinham conhecimento e lacunas em sua formação,

todos buscaram novos caminhos formativos: Joice e Emanuel concluíram uma nova Licenciatura Plena, desta vez em Biologia e Matemática, respectivamente, disciplinas para os quais a SE/FEDF os havia selecionado a dar aulas. Houve também quem optasse por cursar especializações na área educacional, além de cursos de aprimoramento e formação continuada, tais como os oferecidos na EAPE<sup>38</sup>, por exemplo, como foi o caso de Hugo, Joice, Rosângela e João.

Uma parte considerável cursou Mestrado em Educação: Nina, Emanuel, Antônio, Naila, Luís, Janaína; e Doutorado na área, como Emanuel e Antônio. Sobre o tema, a narrativa de Emanuel mostra-se sintomática quando afirma: “Mais tarde voltei aos estudos, fiz Licenciatura em Matemática e Estatística, Mestrado e Doutorado em Educação Matemática. Tudo isso fruto do Esquema 1. Tive uma experiência muito rica com esse primeiro contato com os conhecimentos pedagógicos” (EMANUEL, 2021), que por seu lado rutila a configuração do Curso como um pontapé simbólico ao desenvolvimento da percepção acerca da necessidade do/a professor/a estar em permanente, contínuo aprimoramento, estudando e reconceitualizando teoria, prática e saberes na atuação na docência.

Antes de adentrar na construção de tipos, importa apontar algumas nuances sobre os indivíduos. A primeira exprime que os/as professores/as licenciados/as no Esquema 1 participantes desta pesquisa, enquanto estudantes, em sua maioria, provém da formação na escola pública (GATTI; BARRETO, 2009). Os dados originados nas entrevistas narrativas desvelam que apesar de um/a ou outro/a ter estudado em colégios particulares, tal experiência deu-se por um curto período, sendo a maior parte de seus itinerários formativos constituída no ensino público nos 1o. e 2o. Graus.

Nada obstante, quando a análise traspassa ao percurso na formação superior, os dados vinculados aos interlocutores desta tese invertem-se, visto que a maioria se graduou na Educação Superior da iniciativa privada, corroborando os estudos de Gatti e Barreto (2009) acerca da formação dos/as professores/as de escolas públicas em instituições privadas de Ensino Superior.

Outro ponto de congraçamento com os dados da investigação das referidas autoras se refere ao capital cultural familiar dos/as professores/as brasileiros/as, que demonstra que no Brasil, estes provêm de famílias cujos pais têm instrução equivalente à formação primária ou no Ensino Médio, diferentemente dos de países sul-americanos, como Argentina, Peru e

---

<sup>38</sup> EAPE é a sigla utilizada para a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - Governo do Distrito Federal. Para maiores informações, acessar: <https://www.eape.se.df.gov.br/category/sobre-a-eape/>.

Uruguai, em que os/as docentes são advindos de famílias cujos pais, em sua maioria, possuem instrução de nível médio e superior (FANFANI, 2005)

Um aspecto interligado aos dois anteriores referencia a entrada precoce de parte dos/as participantes no mundo do trabalho. Tal fato, por um prisma, desvela a modesta origem social das famílias dos/as interlocutores/as, que demandava que ajudassem no custeio das contas da casa. Por outro, a inviabilidade à manutenção dos estudos em universidades públicas, já que nas décadas 1970/80, período em que os/as participantes desta investigação cursaram o Ensino Superior, a Universidade de Brasília, por exemplo, então a única instituição pública e gratuita na capital do país, não oferecia cursos noturnos, o que exigia que os/as graduandos cursassem as disciplinas no período diurno, tornando muito difícil equilibrar estudos e trabalho.

Mais um lado de destaque relaciona-se à configuração da docência como quebra-galho, fincando na profissão docente um viés pejorativamente salvacionista, o que denota que, em verdade, não havia, nos sonhos e projetos profissionais iniciais de vida dos/as professores/as bacharéis, qualquer intenção de tornar-se docentes. A mudança adveio das circunstâncias pouco favoráveis ao sustento financeiro por meio de sua graduação original, quando o desemprego, o divórcio ou o fracasso profissional fizeram com que direcionassem seus olhares e interesses a um meio de sobrevivência: a educação, que de diferentes meios ajudou-os a mudar, se reinventar e ressignificar aspirações e idealizações.

Outrossim, um aspecto necessário a ser suscitado se relaciona ao fato de que na época em que os/as professores/as bacharéis, até então profissionais liberais, se inscreveram para o concurso da FE/SEDF com vistas a tornarem-se professores/as caso aprovados/as, conforme suas narrativas atestam, identificavam no salário, na estabilidade funcional e rotina laboral pontos favoráveis e atrativos as suas carreiras na docência nos tempos presente e futuro. Atualmente, tais condições não se mantêm, e à vista disso, o que se apresenta corriqueiramente é a fuga de docentes para outros campos de atuação profissional, por não vislumbrarem esperança, princípios e ideais por nela permanecer.

Já adentrando a construção de tipos, a constatação de um quadro de orientação que se repete na análise cruzada de diversos casos representa o primeiro momento da construção de um tipo de sentido genético (WELLER, 2019). Ao mirar na questão 3 relacionada ao terceiro objetivo específico, que trata da forma como os/as graduados/as enxergam/avaliam a formação no Esquema 1, mediante a análise de suas narrativas, distingui-os entre grupo compulsoriedade e grupo transformação, sabendo-se que a semântica do vocábulo *compulsoriedade* faz referência à “Qualidade de compulsório, do que tem a capacidade de compelir, de obrigar; em

que há obrigação ou de caráter obrigatório; obrigatoriedade [...]”; e *transformação*, a “Qualquer tipo de alteração que modifica ou dá uma nova forma a; mudança [...]”<sup>39</sup>.

A despeito da totalidade das falas, de modo generalizado bastante adjetivas e laudatórias na avaliação ao Esquema 1, sobressaiu, de um grupo, a menção ao caráter coercitivo para cursar uma licenciatura que lhe propiciaria a formação pedagógica e colocaria em dia com o Termo de Compromisso firmado com a SE/FEDF, podendo ascender funcionalmente no Quadro de Carreira dos Profissionais da Educação do Distrito Federal; do outro, uma visão contemplativa da representatividade do Curso para a sua vida, e principalmente, para o/a profissional que se tornou por intermédio dos conhecimentos e da formação ofertadas.

O grupo compulsoriedade cristaliza um posicionamento de resistência à mudança que embora explicita pontos positivos à formação, por outro ângulo revela, através das metáforas de foco, a desnecessidade dos conhecimentos didático-pedagógicos advindos do Esquema 1, visto que, supostamente, já detinha estes saberes, por sua vez, fruto de sua experiência enquanto estudante, ou, segundo suas narrativas, incorporadas mediante o contato e a proximidade com pessoas, como mãe, irmã, primas professoras. Imbernón (2011) salienta que “não se obterá a formação dos indivíduos unicamente com a interação social” (p. 33) referindo-se ao professorado, porque “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão” (p. 36).

O grupo transformação, mesmo tendo de obedecer às mesmas exigências no que se refere à exigência de apresentação do diploma no Esquema 1 dentro do prazo, ou pelo menos estar matriculado/a e cursando a tal licenciatura, na medida que esta foi uniforme e exigida da totalidade dos/as professores/as não licenciados/as da Fundação Educacional, não obstante, posicionou-se em favor de tirar o máximo proveito da formação de qualidade, gratuita e necessária, tendo em conta que a formação didático-pedagógica, unida à experiência e ao domínio técnicos do/a professor/a em sua área, tem potencial de promover processos de ensino-aprendizagem centrados na construção de conhecimentos, saberes, fazeres por parte de todos os envolvidos (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Mesmo sem saber o que o futuro próximo reservava, com esta postura, o grupo adequou-se à legislação publicada pouco após (LDB 9.394/1996) e que tornar-se-ia válida a todos/as os/as docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no que tange à

---

<sup>39</sup> Significados atribuídos pelo DÍCIO Dicionário Online de Português.

obrigatoriedade de ser licenciado/a, bem como aperfeiçoou a formação teórica e prática, tornando-se professor de profissão, que conforme Tardif (2014)

[...] não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (p. 230).

Ademais, oportunizou a que todos os envolvidos se tornassem sujeitos produtores de saberes autônomos e específicos a sua prática (TARDIF, 2014), vez que ser professor/a exige muito mais do que somente as características históricas consolidadas por um ensino tecnicista e pela exclusividade da transmissão de conhecimentos. Faz-se salutar que o/a docente tenha um repertório completo: formação científica, pedagógica, prática, técnica e política, de modo a desenvolver as competências profissionais de um educador (IMBERNÓN, 2004).

Diante da análise comparativa entre os grupos compulsoriedade e transformação, as orientações emergentes das respostas às perguntas formuladas durante as entrevistas narrativas no que se vincula às suas visões de formação no Esquema 1 e docente condensam os dados em dois diferentes conceitos: tipos técnico-liberais e tipos teórico-práticos. Todavia, antes de adentrar na diferença entre os dois tipos, sigo à construção de tipo sociogenético, que procura analisar a gênese de um quadro de orientação ou o *habitus* e em quais circunstâncias este se configura como típico, ou ainda a qual espaço social de experiências.

Relativamente à presente investigação, os tipos técnico-liberais são representados por 3 indivíduos do sexo feminino e 1 masculino, e os tipos teórico-práticos, por 4 mulheres e 4 homens. Os tipos técnico-liberais encontram-se na faixa etária compreendida entre 54 e 66 anos de idade, a maioria tem estado civil separado/a, com filhos, e quanto à formação pós-Esquema 1, a maioria tem especialização. Os tipos teórico-práticos, a idade dos participantes varia entre 53 e 77 anos, maioria casada, com filhos e formação em nível Mestrado. Os indivíduos de ambos os tipos têm em comum a profissão na docência e padrão de vida e de consumo médios.

Os tipos técnico-liberais são aqueles que analisam a educação e a política educacional centradas na economia, entendendo-as como base para a formação de sujeitos, no caso, estudantes, para o mercado de trabalho, obedecendo aos ditames da sociedade industrial e tecnológica. Nessa construção, ao/à professor/a não há espaço para a análise ou reflexão do contexto educativo, seja o seu próprio ou do/a discente, visto que analisa que ao/à estudante cabe a responsabilidade da efetividade do ensino, sabendo-se que sua atuação como docente se

resume ao domínio dos conteúdos da disciplina que leciona e à técnica para realizar a sua transmissão, e ao estudante, “aprender a fazer” de modo a tornar-se uma eficiente mão-de-obra.

O trecho da fala a seguir não resulta de perguntas formuladas pela pesquisadora e integra o meio pelo qual a participante avalia, de acordo com sua opinião, as infundadas e injustas críticas aos quais educadores/as e membros da sociedade civil têm direcionado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e exemplifica bem a maneira como indivíduos dos tipos técnico-liberais se posicionam a favor de pressupostos baseados na eficiência, racionalidade e produtividade, advogando em favor da reorganização do processo educativo com a intenção de torná-lo operacional e objetivo (SAVIANI, 2012):

Agora, a SEEDF está retornando com os cursos profissionalizantes. E se questiona: ah, mas isso é liberalismo, utilitarismo? Não, isso é a inserção do cidadão na sociedade, de forma produtiva. Lembrando Hobsbawn, no século passado, o homem o adentrou montado a cavalo e em menos de 70 anos, pisou na Lua. E isso é um salto cognitivo, na formação das suas sinapses, na percepção da realidade. [...] A educação não pode ser dissociada do cotidiano (2021).

É legítimo supor que a participante, na alusão ao cidadão, no caso o/a estudante, desconhece ou não reconhece a diferenciação, tanto em relação às nuances de foco existentes entre discentes, como às diferentes finalidades de formação no Ensino Médio, já que há uma dualidade histórica que concebe e estratifica dois tipos de instituição escolar, cada qual com seu currículo. A primeira, de tradição científica, tem como objetivo a transmissão da cultura dominante às crianças e aos adolescentes oriundos das classes dominantes de maneira a prosseguir na manutenção da posse dos meios de produção; a outra, de natureza profissionalizante, foca na preparação dos/as filhos/as da classe trabalhadora com vistas ao mundo do trabalho sob o viés do sistema produtivo capitalista (KUENZER, 2008), e como efeito, prepara “[...] diferentemente os homens para atuarem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas” (KUENZER, 1991, p. 6). Esta divisão não leva em consideração uma das funções das escolas, que por sua feita

[...] capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. [...] O ‘conhecimento dos poderosos’ é definido por quem detém o conhecimento [...]. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso. (YOUNG, 2007, p. 1294-1296).

Resulta daí a relevância fundamental de que as escolas sejam precursoras desse conhecimento e possibilitem, indiscriminadamente a todos/as os/as discentes, amplas oportunidades de acesso aos códigos elaborados (BERNSTEIN, 1997). De mais a mais, além de os tipos técnico-liberais não analisarem criticamente sobre as consequências resultantes da dualidade, sendo uma delas a manutenção dos padrões persistentes de desvantagem que sustentam a ordem social (BERNSTEIN, 1997), fica também a impressão de que colocam-se à margem das discussões de temas dos quais não podem se furtar, pois em conformidade com Ghedin (2012), docentes encontram-se no meio das contradições da sociedade, e sendo assim, não podem desconsiderar tal contexto como condicionante de sua prática.

Talvez por este motivo esta tipologia engloba, de modo semelhante, o/a profissional liberal docente. Este/a, ao ser questionado sobre qual profissão intitula-se, mesmo sendo professor/a na maior parte de seu tempo laboral, indica a “profissão original”, já que ser advogado/a, engenheiro/a, contabilista ou qualquer outra profissão liberal confere-lhe maiores status e prestígio profissionais.

Nessa direção, comumente trata a profissão na docência como uma temporalidade. Antônio conta que pelo fato de atuar em paralelo como servidor concursado do TJDF e professor da SEEDF, causa-lhe aborrecimento quando os colegas com quem trabalha na escola julgam-no como “aquele que faz bico na educação”. Embora não seja o caso, e seu itinerário formativo todo envolto na área educacional comprova, segreda: “Tenho de dizer que muitos desses professores, especialmente os de Direito, e lembro em específico de um colega que era da AGU<sup>40</sup>, e dava aulas no Elefante Branco, que dizia: “Não, Antônio, eu nem falo que sou professor, porque estou na AGU, né?”” (ANTÔNIO, 2021).

Tal comportamento nitidamente pretere a docência, sua função social e reflete a evidente desvalorização da carreira docente, sendo que nesta pesquisa, em alguns momentos ficou explícita a falta de reconhecimento em diferentes narrativas de indivíduos dos tipos técnico-liberais, principalmente quando o gravador era desligado ao término da entrevista, e o/a participante, já mais relaxado/a, expunha: “Sou advogado/a, mas estou professor/a”. Um/a, inclusive, cursou e concluiu curso de Mestrado; a outra, duas pós-graduações; ambas na área jurídica, o que denota a identificação primeira com a área na qual são bacharéis.

Os tipos teórico-práticos se referem aos indivíduos que se valeram do conhecimento teórico e do modo como efetiva-se na prática docente. No caso específico, trata-se dos/as

---

<sup>40</sup> AGU é a sigla que faz referência à Advocacia-Geral da União.

licenciados/as que tomaram os conhecimentos ministrados, produzidos na Licenciatura no Esquema 1 concernentes à formação didático-pedagógica e ao ensino, e articularam-nos em suas práticas cotidianas.

Sendo o conhecimento a vinculação entre a prática e as interpretações que dela fazemos, ou seja, a teoria (GHEDIN, 2012), esses/as graduados/as perceberam teoria e prática não como dicotômicos, mas sobretudo como anversos com vistas à compreensão do processo de construção do conhecimento. Deste modo, houve a mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois sendo a práxis um movimento em que ação e reflexão se dão ao mesmo tempo, traz em seu cerne a indissociabilidade entre teoria e prática (GHEDIN, 2012). Neste excerto, há a descrição do desenvolvimento do processo de (trans)formação teórica do participante e sua relevância quando do despertar para a vinculação, associação com a prática.

Quando eu fui me tornando professor pelo Esquema 1, lendo os textos, tendo mais maturidade, fui flexibilizando conteúdos, dificuldades. Claro que estar nas aulas também trazia muita angústia sobre o que estava fazendo de errado, ou que não estava legal. Sair do lugar comum é doloroso, mas a angústia também tem o seu lugar porque traz mudança. [...] era um espaço de leveza, mas era um espaço pesado, pois não era tão simples assim. Com o tempo, com as leituras, e a partir do Esquema 1, que foi a mola propulsora, [...] eu comecei a pensar a prática, sobre esse professor que estava se constituindo, que não era só um transmissor de conteúdos, mas que esse professor era alguém que se permitia ter as suas dúvidas. Contudo, trouxe leveza, trouxe mudanças e muita confiança. (ANTÔNIO, 2021).

Ghedin (2012) ensina que a configuração do professor “arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político” (GHEDIN, 2012, p. 155-156) exige deste profissional embasar seus saberes na práxis (ação - reflexão - ação), quebrar a cadeia do modelo “tecnicista mecânico” que forma mão de obra para o mercado de trabalho e buscar não só emancipação e autonomia para si, mas inclusive àqueles que educa (GHEDIN, 2012), o que coaduna com a narrativa de Antônio, quando se dá conta da tomada de consciência:

[...] o Esquema 1 me fez perceber quais ideologias tem na escola, quais os propósitos. [...] me tornei mais crítico e me apropriei de leituras de trabalho pedagógico, me fez olhar para a realidade da escola, de querer mudar, de querer transformar, de ser também um agente de participação, de ser protagonista e tornar o aluno igualmente protagonista. [...] me deu a oportunidade de ter contato não só com teóricos, mas de refletir sobre o meu agir enquanto professor. [...] me abriu janelas de conhecimento. (ANTÔNIO, 2021).

Não há como analisar a expressão filosofia da práxis sem realizar a vinculação a Antonio Gramsci (1891-1937), o primeiro a formular com exatidão a ideia de que se concebemos o

homem como sujeito da práxis, não faz sentido o questionamento acerca de quem é o homem, mas sobretudo o que o homem pode tornar-se. Nesse viés, sua existência relaciona-se a tornar-se algo novo, diverso do que era anteriormente, sendo esse tornar-se a práxis, a história (KONDER, 1992).

Konder (1992) evidencia que o compromisso da filosofia da práxis reside no importar-se com os “de baixo”, “com o aumento incessante da participação popular na transformação histórica da sociedade [...]” (p. 92) e “por seu caráter tendencial de filosofia de massa, a filosofia da práxis só pode ser concebida em forma polêmica, de luta permanente” (GRAMSCI, 1952, p. 120).

Marx, além de entender a práxis como transformação da realidade, descreve-a como atividade revolucionária, subversiva, questionadora e inovadora, ou ainda, crítico-prática, enquanto Konder (1992) interpreta-a como

[...] atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115).

Por isso, mediante a afirmação de Adolfo Sánchez Vázquez de que “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (1997, p. 185), entende-se que “A práxis é a atividade que, para se tornar mais humana precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. Quer dizer: é a atividade que precisa da teoria” (KONDER, 1992, p. 116).

O autor explica que pensar a educação do educador insta planejar uma ação historicamente situada que parta das circunstâncias constituídas e incida sobre estas, transformando-as. Para tal, teoria de ser a atividade de um sujeito que, ao enfrentar o desafio de mudar o mundo, enfrentaria igualmente o desafio de promover sua própria transformação, que segundo Marx, só pode ser compreendida como *práxis revolucionária*. Nesta direção, os sujeitos só modificam as condições exteriores quando modificam a si mesmos e, ao mesmo tempo, só se modificam a si mesmos, modificando as condições em que vivem (MONDOLFO, 1956).

O trecho em que o participante Antônio (2021) analisa a mudança no “ser docente”, na relação com os/as estudantes e o fenômeno educativo, vem de encontro também com o que Giroux (1997) define como “intelectual transformador”. Este autor, ao categorizar o/a

professor/a como intelectual, em larga medida, reconhece a atividade docente como trabalho intelectual, em contraposição ao trabalho instrumental ou técnico, mediante a análise das forças ideológicas que auxiliam na intenção de diminuir os docentes à condição de técnicos dentro da burocracia da escola e a defesa das instituições escolares como primordiais ao desenvolvimento de uma democracia crítica, e da mesma maneira, a “defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (GIROUX, 1997, p. 158), elemento este norteador e fundamental da atuação de todo/a professor/a.

### 6.3 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS/AS PROFESSORES/AS FORMADORES/AS DO ESQUEMA 1

Como já mencionado, na intenção inicial, ainda no projeto de pesquisa para esta tese, não constavam entrevistas narrativas autobiográficas de professores/as que não os/as licenciados/as no Esquema 1, mas no decurso do processo investigativo, surgiu a oportunidade de que os/as professores/as formadores/as também se juntassem a fim de desvendar, ao máximo, dados, modulações e sutilezas sobre o Curso.

As entrevistas foram concedidas por meio do aplicativo Teams em cinco das seis entrevistas, sendo a penúltima através de respostas escritas devido às dificuldades do participante em adentrar no link, abrir a câmera e manejar os recursos tecnológicos, ainda que tenham sido feitas diferentes tentativas em várias oportunidades.

Há que inteirar que passados tanto tempo desde a primeira turma aberta do Esquema 1, os/as professores/as formadores/as não se recordavam sobre minúcias e detalhes afeitos ao Curso, e por este motivo, não foi possível realizar a análise do conteúdo das entrevistas narrativas seguindo-se às quatro etapas do Método Documentário porque as perguntas constantes no roteiro, quando respondidas, suas respostas muitas vezes continham apenas fragmentos de determinados fatos, e por isto, a inviabilidade de chegar-se às etapas Análise Comparativa e Construção Tipológica, tendo em vista que analisei o que lembravam, especialmente ao modo como se vincularam ao Esquema 1 e suas propostas pedagógica e curricular. O que segue dá conta do que de mais importante cada um/a tinha a compartilhar sobre a formação, o Curso e outros aspectos de relevância ao estudo:

Quadro 4 – Professores/as formadores/as do Esquema 1 da FE/UnB

Participante	Data	Duração	Meio
Pedro	30/11/2021	35''	Teams
Ernesto	30/11/2021	39''	Teams
Hanna	06/12/2021	2'05''	Teams
Lucélia	08/12/2021	1'06''	Teams
Roberto	21/12/2021	—————	<i>E-mail</i> escrito
Marcel	21/12/2021	40''	Teams

Fonte: Elaborado pela autora.

### 6.3.1 Professor formador Pedro

Natural de Niterói - RJ, onde experienciou o trabalho na Educação Básica em uma escola confessional salesiana, Professor Pedro chegou a Brasília em 1982, quando fez concurso para a Fundação Educacional, hoje incorporada à Secretaria de Estado da Educação do DF (SEEDF). Aprovado, teve sua experiência inaugural em dois grandes centros educacionais de Ceilândia, região administrativa mais populosa do DF, até chegar à Escola Normal que existia lá à época.

Ele recorda que participou da experiência pioneira de gestão democrática no Distrito Federal, em que o então Governador, José Aparecido de Oliveira, juntamente com o Secretário de Educação, Pompeu de Souza, e do Presidente da Fundação Educacional, Fábio Bruno, organizaram eleições diretas para a direção das escolas públicas e para os chamados Complexos Escolares, que hoje são denominados Coordenações Regionais de Ensino (CRE).

Eleito Diretor de um dos Complexos, desenvolveu um trabalho que avalia como bastante interessante, mas que por razões políticas entrou em rota de colisão com as políticas assistencialistas do Governo Federal, no período presidido por José Sarney. Vários desgastes com a Administração da Secretaria de Educação e da Fundação Educacional culminaram com a demissão e exoneração dos diretores eleitos, sendo o Professor Pedro um dos exonerados: “Foi um período de grandes embates, políticos e pedagógicos, na Secretaria de Educação em 1985. Depois dessa experiência, resolvi pedir um afastamento da SE/FEDF para tratar de interesses particulares” (PROFESSOR PEDRO, 2021).

Dentre esses interesses estavam envolvidas duas possibilidades de atuação profissional: uma na Fundação Getúlio Vargas (FGV), que mantinha cursos de pós-graduação, e outra na

Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), onde coordenava cursos, quando soube que abria seleção na Universidade de Brasília: “Eu havia terminado o Curso de Mestrado em Educação na UnB em 1986 e dois anos depois surgiu essa possibilidade de participar da seleção para professores, que à época se chamava professor visitante” (PROFESSOR PEDRO, 2021).

Aprovado, foi selecionado para atuar especificamente no Curso Esquema 1, na Faculdade de Educação da UnB: “Essa seleção não previa uma área específica em que a gente iria atuar: era uma análise de currículo, entrevista, então, tinha a possibilidade de ser encaixado em alguma área que a Coordenação considerasse que fosse oportuna para o desenvolvimento do Curso” (PROFESSOR PEDRO, 2021).

Professor Pedro afirma que os/as professores/as formadores/as do Esquema 1 sabiam que a maioria dos/as cursistas eram profissionais bacharéis experientes, alguns com anos muitos anos de experiência no mercado de trabalho, sendo a minoria iniciantes. Ministrando a disciplina Fundamentos Sociais da Educação, atuava com o conjunto de disciplinas formado por Sociologia da Educação e História da Educação Brasileira, sendo sua área mais voltada para a primeira.

A narrativa de vida do participante expõe que no período entre 1988 e 1990 foi professor visitante, que atualmente é nominado professor substituto, ligado exclusivamente ao Esquema 1. Terminado o contrato, retornou o vínculo com a SE/FEDF, no entanto não foi uma volta de fato porque a UnB o requisitou para atuar como professor conveniado, em que permaneceu por alguns meses até que a Universidade de Brasília abriu concurso público para o Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF): “[...] desde 1988, quando entrei no Esquema 1, que foi o motivo do meu ingresso na UnB, tive essas três experiências: professor visitante, professor conveniado, e logo a seguir, concursado, quando ingressei de maneira definitiva no TEF, até me aposentar” (PROFESSOR PEDRO, 2021).

Sobre o período em que entrou na FE/UnB para fazer parte do corpo docente do Esquema 1, explica que na época, reinava uma concepção de formação de professores que “o Esquema 1 peitou para fazer diferente, que era antiga fórmula 3 + 1. Uma colega explicava isso da seguinte forma: compre um bacharelado e leve de brinde uma licenciatura” (PROFESSOR PEDRO, 2021), ou seja, os/as estudantes se preparavam no bacharelado e “ iam lá bater na porta da Faculdade de Educação para fazer três disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didática e Psicologia da Educação. Isso era o básico para formar um professor” (PROFESSOR PEDRO, 2021).

Sem dúvida, tratava-se de uma visão funcionalista, tecnicista e psicologizada dos fundamentos da Educação, que por sua feita dependia de que um/a professor/a tivesse uma

visão mais ampla e realizar uma crítica desta formação ao utilizar as suas aulas para fomentar uma reflexão mais abrangente sobre a temática. Diferentemente disso, segundo conta:

[...] nós (professores do Esquema 1) entramos em uma discussão muito intensa na UnB sobre o que era o sentido da licenciatura. Lembro de uma reunião que tivemos na Faculdade de Educação em que compareceu o Decano de Graduação que tive de fazer uma intervenção e disse na época que eu acreditava que a UnB não tinha uma política de Licenciatura. E manter o 3 + 1 era uma aberração no sentido do que entendemos hoje do que seja formar um professor. Isso foi se desenvolvendo de uma tal maneira dentro da Universidade que tivemos uma compreensão de que as licenciaturas têm um papel relevante na formação de professores.

Desse modo, os cursos passaram a ter ingresso especificamente à Licenciatura, o que se mantém até atualmente, quando o/a estudante já ingressa ciente de que cursará uma licenciatura, rompendo com a visão segundo a qual esta configurava-se como uma complementação do bacharelado.

### **6.3.2 Professor formador Ernesto**

Apesar de pouco recordar-se de esmiúces do Esquema 1, Professor Ernesto conta que entrou para o Departamento de Teorias e Fundamentos (TEF) na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em 1987, e logo na sequência, surgiu a oportunidade de trabalhar no Esquema 1. Segundo conta, sua visão do Curso referencia uma política pública pensada para remediar uma situação de qualificação, pois existiam vários professores/as formados/as em cursos de bacharelado ensinando, sem a devida formação pedagógica:

Do que me lembro, tinha um viés mais histórico, filosófico, sociológico da Educação, mas não entrava em conteúdos específicos das disciplinas que os professores bacharéis ministravam na Fundação (Educativa). De fato, foi uma política pública que visava a dar uma solução, no caso, a formação pedagógica que não tinham. (PROFESSOR ERNESTO, 2021).

Além de afirmar o objetivo do Esquema 1, baseado em formar docentes não licenciados/as para atuar nas Escolas Técnicas e Profissionalizantes da rede oficial de ensino público do DF, Ernesto denomina “política de remediação” o fortalecimento do Ensino Profissionalizante pela SE/FEDF ao oferecer, gratuitamente, a formação pedagógica aos/às bacharéis aprovados/as na seleção para o Curso, o que faz com que esta surja como solução para a regularização e atuação dos/as docentes até então bacharéis.

Porém, segundo enaltece, a LDB 9.394/1996, em seu Art. 62, ao expressar a exigência de que todo/a professor/a da Educação Básica dos últimos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio fosse/seja licenciado/a em nível superior em cursos de licenciatura, fez com que houvesse um “esvaziamento” de investimentos políticos e financeiros na EPT como um todo, e em conformidade com o que foi abordado anteriormente nesta tese, tornou-se alvo de queixas e mágoas dos/as cursistas em relação ao assunto até os dias de hoje.

Outro ponto o qual Professor Ernesto menciona relaciona-se à criação de uma disciplina. De acordo com o que narra, foi difícil ministrar a disciplina Fundamentos Sociais da Educação porque além de fundá-la do zero, havia também “[...] o desafio de fazer algo interdisciplinar, integrado. Do ponto de vista da proposta curricular, a ideia foi juntar conteúdos de Antropologia, da Sociologia, da Política. E foi esta disciplina que me fez realmente ter interesse em participar do Esquema 1” (PROFESSOR ERNESTO, 2021).

O participante menciona dois importantes aspectos da proposta curricular do Esquema 1: integração e interdisciplinaridade. Sabendo que o currículo integrado significa um empenho à constituição de uma nova proposição de entendimento e produção global do conhecimento, intenciona promover uma perspectiva que relacione, através da interdisciplinaridade, campos de conhecimentos consagrados nos currículos, sejam de escolas ou universidades. Aceitá-lo subentende entender que as disciplinas, apesar de não afigurarem como definitivas e permanentes, configuram um modo organizativo e delimitador do conhecimento consolidado de um campo científico próprio. Nessa lógica, cabe à integração buscar uma proximidade entre as fronteiras definidas nas disciplinas, diminuindo, destarte, as linhas divisórias entre saberes globais e locais (SANTOMÉ, 1998).

### **6.3.3 Professora formadora Hanna**

Quando morava no Rio de Janeiro - RJ, Professora Hanna tomou conhecimento de que havia sido publicado o edital do concurso para professor/a visitante para a FE/UnB. Nessa época, planejava deixar a referida cidade, visto que tinha recentemente ficado viúva, com dois filhos pequenos e trabalhava como professora-horista em faculdades particulares, ao mesmo tempo em que era aluna especial do doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A exemplo dos/as demais professores/as formadores/as do Esquema 1, fez o concurso especificamente para o Esquema 1, foi aprovada, e no final de janeiro de 1988, mudou-se para Brasília. “Vim para ministrar as disciplinas História da Educação Brasileira e Filosofia da

Educação Brasileira” (PROFESSORA HANNA, 2021). Quando chegou, os trâmites à aprovação do Curso já tinham ocorrido, o currículo também já estava aprovado, faltando somente a tramitação oficial no MEC para as formalizações visando aos diplomas dos formandos. Por ser a única do grupo que se juntara ao Esquema 1 com dedicação exclusiva, foi instada a assumir a Coordenação Pedagógica do Curso, além de professora.

Quando questionada sobre a proposta curricular e pedagógica do Curso, Professora Hanna afirma que a intenção era inovar o currículo e não fazer um arremedo de Licenciatura. Havia igualmente uma proposta de coordenação pedagógica de integração da equipe que ministrava o Curso que, em reuniões pedagógicas a cada semana, conversava sobre o desenvolvimento do currículo do Esquema 1. Nestas,

[...] havia a oportunidade dessa troca de saberes, experiências e conhecimentos para fazer interdisciplinarmente. Se o professor não conversa com a outra área do conhecimento, não há interdisciplinaridade que se sustente. Fica muito precário. E a proposta curricular foi sendo tecida dentro do próprio crescimento da equipe à medida que o Curso foi sendo ministrado. Essa experiência de dialogar entre áreas foi por meio de muitas trocas, diálogos, em prol da construção de um saber coletivo. E era tudo o que a proposta curricular queria que o professor cursante construísse na escola onde ministrava suas aulas. (PROFESSORA HANNA, 2021).

Ela expõe que o alunado do Esquema 1 era diverso do saído do 2o. Grau, que era aquele que tinha iniciado um curso universitário na licenciatura e nunca dera aula. Assim sendo, a proposta curricular e pedagógica tinha outros aspectos a considerar para que os/as cursistas amadurecessem academicamente. Além disso, era composto de discentes mais velhos, alguns com anos de experiência como trabalhadores da SE/FEDF e já tinham uma reflexão sobre o próprio trabalho: “Todo profissional reflete sobre si mesmo, sobre o seu trabalho, o que quer alcançar. Eles queriam melhorar, fazer coisas boas. Quando começaram, achavam que o Curso seria rápido, que não os envolveria como aconteceu” (PROFESSORA HANNA, 2021), e à proporção que cursavam as disciplinas de fundamentos, foram percebendo as interfaces entre uma disciplina e outra, uma área do conhecimento e outra e eles mesmos foram fazendo as conexões com o trabalho que realizavam. De acordo com Hanna, este era o ensejo da equipe pedagógica, a formação de um profissional consciente, crítico e engajado na transformação da escola:

Essa proposta foi inovadora. E no caso da FE/UnB, muitos desses princípios foram incorporados na proposta de reformulação do Curso de Pedagogia, da Licenciatura. Mas o que era mais importante nessa época é que a escola não

ficasse distante da vida profissional, da atuação profissional, que a universidade não ficasse distante da escola [...]. Então foi uma ótima oportunidade de intercâmbio entre as três instâncias: a Universidade, a SE/FEDF e a escola, na figura também desses professores cursantes e seus alunos. (PROFESSORA HANNA).

Nesse período, pairava no ar e no Curso a perspectiva de construção de um saber coletivo. Além disto, um momento de reconstrução do Brasil. Segundo narra, a equipe pedagógica trabalhava com um ponto de vista de uma sociedade em transição, de mudança cultural a partir da própria história, do lugar de participação do sujeito concebido em Paulo Freire, por sua vez o teórico a realizar a leitura do mundo, da própria atuação docente, da escola, e a partir daí estabelecer outros processos, outros modos de atuar que fizessem com que os/as alunos/as dos/as professores/as licenciandos/as fossem também se engajando e se transformando, tornando-se sujeitos conscientes de sua própria realidade e então se comprometessem com a transformação.

Nesse processo, a escola ficava, ilusoriamente, à parte dessa questão da vida social, política e econômica. E a formação muitas vezes resvalava no aspecto técnico de cada área de conhecimento. Por exemplo, ao ensinar Geografia ou História, o/a professor/a não necessariamente está conscientizando o sujeito sobre a sua própria história, ou auxiliando para interpretar os conhecimentos a partir de sua vida ou trajetória, fazendo pontes, estabelecendo elos que vão atuar como nexos de conscientização, e era quando entrava a parte teórica do Curso.

Segundo explica, os/as estudantes reclamavam que pelo fato do ensino ser exigente, “forte”, faltava-lhes tempo e fôlego para alcançar os conteúdos ministrados. Alguns estavam há muitos anos afastados dos estudos, e passaram dos conteúdos mais técnicos das áreas da formação bacharelesca para adentrar nos de História, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Economia, Psicologia, Pedagogia, Didática, e “tudo com outros olhos, então realmente foi um processo desafiador para os alunos e para o currículo” (PROFESSORA HANNA, 2021).

Concebendo o currículo como espinha dorsal do ensino (SACRISTÁN, 2000) que “acaba numa prática pedagógica” (p. 26), a proposta curricular do Esquema 1 formulou o delineamento de uma experiência pedagógica rica e cheia de aprendizagens a que chamou projetos de ação. Hanna explica que estes projetos poderiam ser feitos pelos/as cursistas nas disciplinas teóricas ou de práticas, já que todas as matérias tinham projetos, e como resultado, “Eles conseguiam aliar estudo, aprendizagem e trabalho e foram se desenvolvendo. Aquelas teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem que eles estavam estudando, foram percebendo acontecendo com eles mesmos, construindo” (PROFESSORA HANNA, 2021) e

mesmo que no início, o Curso provocasse nos/as estudantes um desequilíbrio, uma dissonância entre “o que sei fazer, o que fiz até agora e o que posso fazer no futuro, equacionar passado, presente e futuro foi a dinâmica, uma coisa dialética muito forte, muito rica, inspiradora mesmo” (PROFESSORA HANNA, 2021).

Para a professora formadora, foi um processo de transformação que os/as docentes-alunos/as vivenciaram, pois durante a oferta da primeira turma do Esquema 1 pela FE/UnB, no primeiro semestre/1988, o Brasil saía de um período de fechamento político e via-se livre de muitas das suas consequências. Ademais, vivia um momento de efervescência cultural em que o teatro, as músicas, os textos refletiam a vontade do povo de superar “as mazelas desse período tão obscurantista que vivemos”, e deste modo, afirma que a equipe pedagógica e docente do Esquema 1 tinha [...] um momento rico para fazermos algo diferente” (PROFESSORA HANNA, 2021).

Nesse sentido, avalia que além do Curso ter trazido público estudantil para o turno da noite na Universidade de Brasília, o que foi uma inovação, seguiu sendo inovador ao despertar a conscientização dos/as cursistas acerca da gênese das matérias que ministravam na rede pública de ensino do DF:

[...] tínhamos professores bacharéis em Direito, por exemplo, que davam aula de Direito e Legislação na SE/FEDF que, no Esquema 1, começaram a se dar conta de onde teria surgido o ensino de Direito, ou como isso se constituiu. Eles não tinham essa ideia, ministravam o que aprenderam na Faculdade, fazendo um recorte — o que é natural — curricular do que o MEC propunha e faziam as adaptações que julgavam necessárias. Mas nunca tiveram isso como objeto de estudo e passaram a ter. (PROFESSORA HANNA, 2021).

Esse processo relacionado aos conteúdos que ministravam nas escolas técnicas de 2o. Grau incluía o desenvolvimento da percepção de que ainda que os/as professores/as cursistas tivessem o conhecimento técnico do Direito, da Economia, Arquitetura, Agronomia etc., o que lhes dava condição de atuação em suas áreas de formação inicial à qual ninguém questionava, precisavam adequar a linguagem jurídica, econômica, arquitetônica, agrônômica trazida da faculdade para uma outra que o/a seu/sua discente alcançasse. “Esse processo de tomada de consciência crítica, de você no mundo, esse estar no mundo e pensar no mundo e pensar a sua prática a partir da sua própria prática foi inovador para todas e todos envolvidos” (PROFESSORA HANNA, 2021).

Outro ponto de destaque da narrativa da professora Hanna se vincula à reflexão sobre a prática: “Todo professor reflete sobre a sua prática, profundamente, sabe o que funciona e o que não funciona, mas registra?” (PROFESSORA HANNA, 2021). Seu questionamento se

deve ao fato de que se o/a docente não relaciona, anota o que de mais relevante aconteceu ou não em suas aulas, fica ativista;

No Esquema 1, salientávamos a inércia e a superação desse modelo ativista para a dinâmica de um modelo mais construtivista da ação docente, além da reflexão crítica sobre presente, passado e futuro, quem sou eu neste mundo, o que estou fazendo e qual o meu papel, como ajudar esse sujeito que agora está na condição de aluno comigo. Pegamos as instâncias da Faculdade (de Educação), da Secretaria (de Educação do DF), do professor e do próprio aluno: são muitos agentes que estão em um mesmo processo de transformação. (PROFESSORA HANNA, 2021).

O modelo o qual a participante referencia alude o movimento construtivista, para quem o conhecimento não é dado, mas construído, que teve considerável influência no campo da Pedagogia na década 1990, quando se tornou referência para reformas de ensino em vários países, exercendo considerável força de sedução sobre formuladores de políticas educativas, bem como sobre pedagogos e grande parte dos/as professores/as (SAVIANI, 2012). E para mais, sua fala igualmente encontra-se alicerçada nas ideias de Paulo Freire, para quem ensinar não se baseia em abrir a cabeça do/a estudante e colocar o conhecimento dentro, tal qual no ensino tradicional, ao contrário. O/A professor/a transmite a informação, e concomitantemente, estimula o/a discente a participar ativamente, promovendo o diálogo, questionando a realidade, aproximando o mundo teórico do real, configurando-se no que chamou educação ativa.

#### **6.3.4 Professora formadora Lucélia**

Em 1986, quando prestou o concurso para professora na Faculdade de Educação/UnB, professora Lucélia e a outra docente aprovada tinham o compromisso de trabalhar as disciplinas Sociologia da Educação e Antropologia da Educação. Quando teve início a discussão sobre o Esquema 1, as duas foram chamadas a fazer parte de um pequeno comitê para organizar a estrutura pedagógica do Curso.

Lucélia conta que neste momento, percebeu haver debates com a parte curricular formal do pessoal do bacharelado que, já àquela altura, mostrava disposição de ceder o espaço menor possível para a área pedagógica, em especial, à inserção de pelo menos três componentes que considerava essenciais: a parte das Metodologias, dos Fundamentos das Psicologia e dos Fundamentos Sociais. Deste modo,

[...] foi-nos dada a tarefa de pensar disciplinas que pudessem agregar esses conteúdos de Sociologia da Educação I, Sociologia da Educação II, Introdução à Educação, um conjunto chamado Fundamentos Sociais da Educação. E assim foi feito: estruturamos essas disciplinas, que aliás foi uma experiência muito bem-sucedida [...], mas não sem antes ter muita disputa com o pessoal da área de conteúdo, que queria sempre valorizar mais a parte do conteúdo específico da Química, do Direito..., sem prezar, com o devido respeito, a área pedagógica. (PROFESSORA LUCÉLIA, 2021).

Em consonância com Silva (2011), para quem “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder” (p. 150), Lucélia afirma que, apesar das disputas, houve aceitação por parte dos pares e de outros departamentos no que tange ao trabalho integrado, a quem interessava a questão contextual, e preocupação com a estruturação pedagógica nos moldes da formação do educador do Curso de Pedagogia, e mais ainda, o desejo de que aquele conhecimento frutificasse sob o ponto de vista do trabalho nas escolas.

A participante analisa que as propostas pedagógica e curricular do Esquema 1 foram pensadas como espaços consagrados às metodologias, aos processos pedagógicos e às psicologias. Assim sendo, havia variedade e carga pesada em termos de disciplinas “e uma disputa importante entre os pequenos grupos dentro do mesmo departamento, no sentido de preservar o espaço que já estava garantido [...] como se fosse direito adquirido” (PROFESSORA LUCÉLIA, 2021). Como se não fosse suficiente, na época, existiam ainda habilitações, como por exemplo Orientação Educacional, que concorriam para que integrassem o currículo, e, por conseguinte, um inchaço das diferentes propostas curriculares.

O Esquema 1, por sua feita, consagrou uma proposta diferente das demais, em três eixos: de integração, contextualização e da estruturação do programa propriamente dito, e por causa deles, muitos conteúdos foram “enxugados”. Ela conta que por estar há pouco na FE/UnB, não tratava o campo curricular como “domínios anteriores” e por tal motivo, agiu com desenvoltura, justamente por não o enxergar como território em disputa. “Ao fazer a junção das disciplinas, construiu-se uma perspectiva muito mais integrativa do trabalho, e mais contextualizada” (PROFESSORA LUCÉLIA, 2021).

Em sua opinião, havia disposição da equipe para fazer estruturações internas nas disciplinas, especialmente quando, segundo enfatiza, nessa fase, existiam na FE/UnB disciplinas de 50 minutos, o que acarretava dificuldades em diferentes aspectos, e a insistência e necessidade de disciplinas com duração maior — dupla duração pelo menos —, e fazer “com que as ações além da sala de aula fossem levadas em conta também. Muitas atividades de extensão voltadas à finalidade de complementar pedagogicamente o trabalho” (PROFESSORA LUCÉLIA, 2021).

Avalia que foi um período propício em termos de vivência e oportunidade de empreender modificações também no Curso de Pedagogia, em função de que naquele momento, várias mudanças estavam em curso. Conforme relata, a disputa em relação a diversos conteúdos e disciplinas curriculares persistia, e não que não fossem importantes, mas sobretudo desnudava-se urgente que “nos concentrássemos e valorizássemos o espaço pedagógico buscando fazer uma integração maior desses conteúdos, porque a FE estava se perdendo, no meu ver, numa quantidade de pequenas disciplinas que não chegava a traduzir o que queríamos da formação” (PROFESSORA LUCÉLIA, 2021).

Em uma das várias ocasiões em que, sentado/as 20 a 30 professores/as de diferentes áreas ao redor de uma mesa a discutir a carga horária, puxando-a de um lado para o outro em discussões intermináveis, num “campo de disputa realmente, currículo como campo de disputa” (PROFESSORA LUCÉLIA, 2021) em que “está muito” ou “está pouco” eram as expressões mais pronunciadas, emergiu a ideia sobre a necessidade de um eixo de cultura a costurar a perspectiva principal do que é ser brasileiro sob o ponto de vista do campo das Ciências Sociais, cujo eixo estruturante se embasaria em pensar a formação do brasileiro.

Ao entender o currículo como coluna vertebral do processo formativo que se realiza através de suas estruturas de organização (SACRISTÁN, 2000) e que os eixos estruturantes se constituem como elemento orientador e parte da base organizativa dos componentes curriculares, caracterizando-se como um princípio que orienta e sustenta o currículo (BORGES, 2015), na FE/UnB, chegou-se ao consenso de que “Pela primeira vez, tínhamos a oportunidade de sentar com educadores e pensar uma educação que fosse voltada para brasileiros, com essa especificidade, essa carga histórica, cultural, filosófica. E aí, a interdisciplinaridade era a única saída” (PROFESSORA LUCÉLIA, 2021).

Santomé (1998) explicita que a organização do currículo pode ser feita não somente em torno de disciplinas, mas de núcleos que suplantam os limites disciplinares, centrados em temas, problemas, tópicos etc. e a ruptura de fronteira entre disciplinas ou interdisciplinaridade, justificava-se pela “necessidade de reorganizar e reagrupar os âmbitos do saber para não perder a relevância e a significação dos problemas a detectar, pesquisar, intervir e solucionar” (p. 45).

“Com um eixo na cultura e o homem brasileiro sendo nosso ser cultural, os homens brasileiros concretos, tivemos, forçosamente, que partir para o campo da interdisciplinaridade, até sem querer” (PROFESSORA LUCÉLIA, 2021), pois de acordo com o que explica, havia suas razões por tal opção: a pressão do todo que é a Universidade de Brasília e o desejo da equipe de que o conteúdo não fosse algo adicional na construção desse indivíduo, afinal, não se estava lapidando um sujeito adestrado. “Estou falando de um sujeito que conheço em

profundidade, [...] e os fundamentos seriam o caminho para poder construir essa base de perceber esse sujeito. Por isso a cultura e a interdisciplinaridade como eixos” (PROFESSORA LUCÉLIA, 2021).

A professora Lucélia afirma que trabalhar no Esquema 1 foi “um dos melhores trabalhos que fiz na FE” e avalia que embora trabalhasse com iguais, já que professores/as e estudantes eram docentes, os/as formadores/as lidavam o tempo todo com a diferença, não uma diferença inativa, mas ativa e programada a criticar tudo o que estava acontecendo no Curso, o que fez com que os/as professores/as do Curso estudassem, lessem e se preparassem ainda mais para ministrar os conteúdos nas aulas. Em resumo, afirma: “Foi muito interessante” (PROFESSORA LUCÉLIA, 2021).

### **6.3.5 Professor formador Roberto**

Na época em que o Esquema 1 estava em vias de ser instituído na Universidade de Brasília, o Professor Roberto ocupava o cargo de Diretor da Faculdade de Educação da referida universidade, e assim sendo, encarregou o seu então Vice-Diretor a coordenar o Curso. Segundo narra, houve um convênio mais amplo de colaboração entre a Fundação Universidade de Brasília e o Complexo Secretaria de Educação/Fundação Educacional DF que contemplava, entre outros, o Curso Esquema 1: “Além da cessão de professores, o Governo do Distrito Federal transferia recursos à Universidade de Brasília para as despesas inerentes à oferta do Curso, objeto do convênio” (PROFESSOR ROBERTO, 2021).

Ele afirma que quando assumiu a Diretoria da FE/UnB, o convênio já estava vigente, bem como o Projeto do Curso, não tendo participado das negociações, nem tampouco detendo conhecimento acerca dos meandros. O pouco de que se recorda diz respeito ao Curso em si. Conforme conta, o Esquema 1 estava voltado para a formação pedagógica por meio da complementação da licenciatura para a docência dos professores do Ensino Médio da SE/FEDF, bacharéis nas suas respectivas disciplinas. E avalia que “Como eles não possuíam a formação didático-pedagógica, o Esquema 1 contemplava as disciplinas próprias da Licenciatura que ultrapassam a formação metodológica, compreendendo toda a dimensão pedagógica do ser professor” (PROFESSOR ROBERTO, 2021).

### 6.3.6 Professor formador Marcel

Quando foi escolhido para atuar como Coordenador do Esquema 1, o Curso já existia há algum tempo na Faculdade de Educação/UnB e um dos aspectos mais marcantes se vincula à preocupação de se estudar a trajetória de vida e existência do/a educando/a. Nesse sentido, “se entendermos que a maioria dos currículos, contrariando a proposta paulofreireana de levar em conta o saber só de experiência feito, [...] acho que o Esquema 1 tinha essa preocupação com a trajetória de vida do bacharel” (PROFESSOR MARCEL, 2021).

Para ele, o Esquema 1 “marca uma presença diferenciada ao respeitar o saber só de experiência feito e o saber de experiência profissional que o/a bacharel trazia para o Curso, então acho que tinha um processo de acolhimento maior do que aquela relação impessoal no Curso de Pedagogia tradicional” (PROFESSOR MARCEL, 2021) e conforme faz questão de exaltar, também no conjunto dos cursos de Licenciatura da UnB.

Esse diferencial seria uma atitude de cada professor/a, e igualmente e em especial, da equipe de coordenação do Curso, que primava pela orientação à equipe docente acerca do cuidado e da preocupação com a questão da trajetória de vida do/a cursista. Nesse viés, Professor Marcel enfatiza dois aspectos: “[...] a valorização da vida pregressa do/a graduando/a, aproveitando tudo de sua vida profissional; e habilitar esse ser em formação à vida no magistério com competência” (PROFESSOR MARCEL, 2021).

O participante recorda-se de que o Curso era um desdobramento da Lei no. 5692/1971 para explicar que, na época, havia escassez de profissionais da Educação e por tal motivo, “[...] o Esquema 1 foi uma iniciativa para viabilizar a qualificação desses/as educadores/as para que, tendo essa base político-pedagógica, pudessem desenvolver uma educação mais adequada ao sentido de profissionalização com humanização” (PROFESSOR MARCEL, 2021), aludindo à perspectiva de Paulo Freire que segue, ainda hoje, como marca histórica da Educação contemporânea no Brasil a partir da década 1960.

Ele enaltece que o/a estudante que se buscava formar no Esquema 1 não era o que aprende a repetir, mas sobretudo aquele/a que mais contribui transformativamente com suas relações sociais, com a família, dentro da escola e no conjunto da sociedade. Essa perspectiva de educação desenvolvida no Esquema 1 não era novidade, segundo analisa,

[...] embora saibamos que ainda não conquistamos a hegemonia e a predominância dentro da UNB de uma educação humanizante e humanizadora; transformante e transformadora; libertante e libertadora; e emancipante e emancipadora. O que predomina ainda é uma educação bancária. Então, revolução

já. Dentro da nossa UNB e no conjunto da nossa rede pública (de ensino do DF) [...]. (PROFESSOR MARCEL, 2021).

Conforme os ensinamentos de Paulo Freire, consciência crítica, transformadora e diferencial, que emerge da educação como uma prática de liberdade (FREIRE, 2001), era o que os/as professores/as das equipes pedagógica e docente se esforçaram para que os/as docentes-alunos/as do Esquema 1 desenvolvessem e segue sendo o que permanecemos ensejando aos/às estudantes de todos os segmentos educacionais Brasil afora.

#### 6.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Quando comecei este estudo, o pressuposto da pesquisa baseava-se e permanece embasando-se na imprescindibilidade da formação pedagógica à atuação de professores/as da Educação Básica por entender que não bastam os conhecimentos específicos da área de formação do/a professor/a, pois a estes devem somar-se, articuladamente, os conhecimentos da formação didático-pedagógica advinda da graduação em cursos de Licenciatura, que possibilitam ao/à docente, entre outros, organizar os conteúdos e o desenvolver das aulas, realizar a transposição didática ao transmutar o conhecimento científico em saberes assimiláveis aos/às estudantes, e igualmente no desenvolvimento do relacionamento docente/discente, na avaliação do processo ensino-aprendizagem, na reflexão crítica sobre a prática com vistas à transformação da atuação, do contexto e dos sujeitos etc.

Tinha, juntamente, algumas certezas: a primeira delas conjecturava que os/as professores/as bacharéis cursistas do Esquema 1 enxergariam e avaliariam-no como indispensável a sua atuação na docência, entendendo o Curso e os conhecimentos dele provenientes como amálgamas à constituição de saberes e à atuação em instituições de Ensino Médio da educação pública do Distrito Federal. Como visto, todos/as desferiram muitas adjetivações elogiosas, apesar da fala de alguns/mas tenha ensejado contradições no decorrer das entrevistas narrativas.

Da mesma maneira, ao iniciar as leituras para a construção do Estado da Arte, a exemplo do descrito por aqueles/as pesquisadores/as como resultado de suas análises, previa que haveria falas surpreendentes. Em uma das entrevistas narrativas, estranhei a insistência do/a participante em saber se ainda estava gravando suas falas. Mediante a resposta negativa, segredou que lutara judicialmente durante anos, o quanto pôde para evitar cursar a Licenciatura Plena ofertada na FE/UnB, e que inclusive expressara indisposição e desgosto em respostas a um dos questionários, coincidentemente analisado neste trabalho.

No entanto, quando concluiu, percebera a diferença empreendida pelos conhecimentos da formação no Esquema 1 em sua atuação como docente, afinal, tivera muitas dificuldades para cumprir alguns requisitos próprios à docência, para mais daqueles em sala de aula, já que começou a dar aulas ainda sem a formação pedagógica e atestara uma sorte de percalços, mais especificamente ao se relacionar com os/as estudantes secundaristas, avaliar e transmitir conhecimentos, além de lidar com sua timidez, que segundo explicou, diminuía consideravelmente após a conclusão, parte em face da apresentação de trabalhos, discussões orais e do Estágio Supervisionado durante o Curso, parte devido à segurança que o diploma trouxera-lhe.

Entendo que atribuir ao cumprimento de uma exigência da SE/FEDF graduar-se no Esquema 1 ou confidenciar aspectos dos quais o/a participante não se sentisse confortável à época do Curso tenham se devido, também e em parte, ao fato de que, no período em que voltaram aos estudos, muitos/as cursistas tivessem se formado no Bacharelado há alguns anos, talvez há até mais tempo, e sentiram-se pressionados/as a, compulsoriamente, participar de uma formação que exigiu esforço, estudos e aplicação, tirando-lhes, durante o período de 3 semestres, parte considerável de finais de semana com a família e do descanso.

Contudo, a síntese do que ficou de suas falas e da maneira como todos/as os/as participantes se referiram à formação pedagógica advinda do Esquema 1 expressa uma genuína transformação em sua atuação docente, mudança que os documentos avaliativos que hoje estão presentes nos arquivos do CEDUC/FE/UnB mencionam e foram igualmente corroborados nas narrativas de professores/as formadores/as. E todas as manifestações ensinaram-me muito; poder ouvi-los/as narrar trajetórias de vida em que se desnudam caminhos formativos diversos, reais, e percebê-los rememorando aspectos até então não enfrentados reverberaram em mim aprendizados, gratidão e muitas reflexões, inclusive em relação às visões das quais não projetava antes da pesquisa.

De modo semelhante, as narrativas dos/as professores/as formadores/as vieram enriquecer sobremaneira aspectos e pontos dos quais os documentos e as falas dos/as cursistas não contemplavam, e além do mais, trouxeram a visão do outro lado do Esquema 1, da coordenação e da equipe pedagógica que estiveram, desde o início, a discutir e formatar os meandros que se tornariam o Esquema 1 na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Em comparação aos demais trabalhos analisados para a constituição do Estado da Arte, além do expresso logo anteriormente, esta pesquisa analisou fontes históricas até então nunca manuseadas com a finalidade de detalhar um Curso criado pela FE/UnB a pedido da SE/FEDF

para suprir a falta de formação pedagógica de docentes bacharéis da Fundação Educacional/DF nas décadas 1980/1990 e através de narrativas de graduados/as e de professores/as formadores/as, examinar um período da educação brasileira não muito longínquo, mas que se mostra relevante, não somente por reconstituir um período histórico que sobrelevava a formação didático-pedagógica, — prova disso é o convênio firmado e o funcionamento do Curso por quase uma década com a finalidade de formar docentes licenciados/as —, em oposição ao momento atual em que, por intermédio da legislação a vigorar a partir do final do ano 2023 (Resolução 2/2019), despreza-se a anterior (Resolução 2/2015) e demonstra-se a determinação de encolher a parte teórica e retomar o neotecnismo (FREITAS, 2011), esvaziando a fundamentação teórica da formação docente, tornando-a pragmática.

Outrossim, quando a publicação de um documento ou uma legislação é posterior, espera-se que as modificações operadas sejam no sentido de instituir aspectos que constituam progresso, evolução em comparação à anterior. No caso da Resolução CNE/CP no. 2/2019 em específico, este estudo revela o oposto do conjecturado, visto que esta promove um completo retrocesso à formação de professores/as da Educação Básica ao imprimir a marca da involução e a intenção de, por meio de seu conteúdo, projetar formar docentes cuja atuação se embasa unicamente na prática.

Por conseguinte, a BNC-Formação representa uma afronta à epistemologia da sala de aula e à autonomia de pesquisadores/as, professores/as e intelectuais que há tempos se debruçam a examinar e indicar os caminhos à educação de qualidade quando traz de volta à baila a pedagogia das competências tão em voga na década 1990 como eixo estruturante dos cursos de formação de professores/as. Ou seja, com a revogação da Resolução 2/2015, saiu de cena a centralidade no dialogismo democrático como princípio organizativo com vistas à intertextualidade entre diferentes áreas do conhecimento; em seu lugar, a Resolução 2/2019 restitui os preceitos do capital e do neoliberalismo, e tem, entre os seus objetivos para a formação docente, treinar professores/as para ensinar a BNCC, e, desta forma, materializar a BNCC, o que, na prática, significa dizer controlar a formação docente, e por consequência, o ensino e a escola pública (CURADO SILVA, 2020).

De maneira semelhante, concernente à formação do alunado de instituições da rede oficial de ensino, esta pesquisa revela o intento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na figura da Lei 13.415/2017, de diminuir o trajeto entre estudantes de escolas públicas de Ensino Médio e mundo do trabalho ao desprezar o segmento como lugar de cidadania e os jovens e adultos matriculados como sujeitos plenos de direitos, e de tratá-los como pessoas projetadas para, em um futuro próximo, produzir riquezas para outrem por meio de sua mão-

de-obra barata. De mais a mais, parece ignorar a escola enquanto locus de socialização de saberes e experiências que, além de formar discentes, deve primar pela participação ativa na formação de sujeitos históricos do presente.

E como enaltece Sacristán (2000), sendo o currículo o eixo de simetria entre a formação de professores/as e a Educação Básica, alterações no currículo do Ensino Médio repercutem diretamente no currículo da formação de professores/as do segmento. Isso se deve ao fato de os cursos para a formação docente configurarem-se como uma via na qual o currículo pode conformar, moldar o tipo de racionalidade a ser posta em prática na escola (SACRISTÁN, 2000).

Esta simbiose escancara o que Antunes (2018) alerta ser o desmazelo à formação da classe trabalhadora, em que não há necessidade de que esta se pautem em conhecimentos necessários à formação do/a cidadão/ã, mas em conhecimentos que prepare-os/as à atuação no mercado de trabalho, sabendo-se que no horizonte existe a possibilidade também da precarização do trabalho, do subemprego, para os quais uma formação de qualidade adensa as chances de que os sujeitos questionem a situação atual e vislumbrem a transformação social por meio dos conhecimentos mediados por professores/as, por sua vez formados/as em cursos de Licenciatura estruturados em bases e fundamentos filosófico-teórico-científicos das Ciências da Educação, com vistas à formação de cidadãos emancipados, autônomos e críticos.

Tendo por base o que foi analisado, o ideal neste momento seria a revogação da Lei 13.415/2017, bem como da Resolução CNE/CP no. 2/2019, entretanto, como tal perspectiva representa um desafio difícil até mesmo de aquilatar, cabe a todos/as professores/as firmar-se como resistência ao que está posto e apoiar entidades representativas, sindicatos, entre outras ações, de modo a fortalecer a educação, a escola e os/as professores/as.

Diante da possibilidade real de que, a partir do ano que vem, a formação docente comece a tornar-se o que expressa e propõe a Resolução 2/2019, é provável que, em algum momento no futuro, os moldes do Esquema 1 sejam novamente catapultados ao preenchimento de vácuos formativos no que tange à formação pedagógica. Assim sendo, proponho, a exemplo do Curso ofertado pela FE/UnB, uma licenciatura pautada na interdisciplinaridade, com a proposição de um currículo em uma perspectiva integrada de maneira a reorganizar os saberes por meio de áreas de conhecimento, possibilitando uma relação de reciprocidade entre o ensinar e o aprender (BORGES, 2012), a fim de propiciar novas dinâmicas pedagógicas e avaliativas, abrindo frentes de aprendizagem diversificadas, tendo em conta que a formação didático-pedagógica deve ser vista como uma dimensão imprescindível à atuação de todo/a e qualquer docente, a despeito do segmento de ensino em que atua.

Mediante tantos desafios e instigações aqui formuladas, novas pesquisas se farão necessárias no futuro acerca da temática. E antes das reflexões derradeiras e sumarizadas desta tese, apego-me, neste momento presente, na sabedoria e nos ensinamentos de Paulo Freire (2000a), para quem em tempos difíceis, faz-se necessário lutar e esperar, sabendo-se que independentemente do que vier, “[...] Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera” (p. 06).

## REFLEXÕES FINAIS SINTETIZADAS DA TESE

Logo após o golpe que retirou a Presidente Dilma Rousseff da chefia do Poder Executivo, em 2016, a Educação no Brasil se viu diante de mais uma reforma educacional de grande vulto, agora empreendida em maior relevo para o Ensino Médio, bem como para a formação de professores. Por meio da Lei 13.415/2017, que modifica importantes pontos da LDB 9.394/1996, e da Resolução no. 2/2019, que substitui a Resolução 2/2015, velhos paradigmas voltam à cena, sendo um deles o notório saber, além da pedagogia das competências unida à pedagogia do professor reflexivo, que embasadas no escolanovismo de John Dewey, pregam a formação de professores/as pragmática, em que os conhecimentos mais relevantes ao seu processo formativo são aqueles construídos na prática. A junção dessas duas pedagogias intenciona tornar os cursos de formação docente cada vez mais dominados, em termos quantitativos, por conteúdos que desenvolvem competências, reduzindo, deste modo, as disciplinas de fundamentos, em nome da formação reflexiva a partir da prática.

De acordo com este viés, cabe ao/à professor/a saber ser e saber fazer, ignorando o/a docente como um/a profissional que dispõe de diferentes saberes, e que, dentre esses, mobiliza variados “saberes profissionais” em sua atuação cotidiana. Tardif e Gauthier (1996) salientam que “[...] o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados” (p. 11). Essa multidimensionalidade do saber profissional do/a professor/a faz-se presente na totalidade de seu trabalho, e não somente enquanto ensina, lançando mão dos mais diversos saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da formação profissional e saberes da experiência, a depender das circunstância e necessidade. Pimenta (1999) relaciona os saberes da docência ao processo de construção identitária profissional do professor e categoriza-os segundo a divisão: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Para ela, a junção das três categorias distingue o fundamental ao docente saber para ensinar.

Diante do cenário em que a literatura acadêmica postula a relevância dos saberes profissionais coadunados aos saberes da formação profissional/saberes pedagógicos, e nas quais pesam a indissociabilidade entre a base de formação docente e a formação pedagógica, indagações prosperam à medida em que o notório saber, ao que parece, dimensiona-se como sustentáculo da BNCC, figurando, inclusive, como uma nova política docente. O que está expresso na legislação faz com que reflexões e dúvidas acerca do que seriam o notório saber e a atuação de leigos, de bacharéis se avolumem, transparecendo que o aceite à condição de não licenciados/as para atuar na Educação Profissional e Técnica no Ensino Médio desnuda o

oposto ao que é defendido por diferentes teóricos no que tange à formação e aos saberes docentes, abrindo-se um precedente sobre a existência do pressuposto de que a experiência é suficiente para atestar que um professor é bom, independentemente de sua formação. Saviani (2010) é enfático ao afirmar que teoria e prática têm de estar relacionadas para que não se caracterize mera contemplação, e concomitantemente, a prática não pode estar desvinculada da teoria, a fim de que não descambe ao espontaneísmo.

O questionamento sobre a importância da formação pedagógica advém não dos conhecimentos da formação bacharelesca do/a professor/a não licenciado/a, mas dos conhecimentos advindos da Pedagogia e que são de imprescindível relevância para a fundamentação do trabalho na docência que ignoram. Para Libâneo (2011), todo trabalho docente é um trabalho pedagógico e deste modo, os conhecimentos advindos da Pedagogia “[...] nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e depois ao ensino [...]” (p. 142), configurando a ação pedagógica como a base da identidade profissional do/a educador/a.

Partimos igualmente do pressuposto de que independentemente dos conhecimentos que os/as profissionais bacharéis não licenciados/as possuam e/ou da experiência advinda de sua área específica, teoricamente não estão preparados para dar aulas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), já que no contexto da sala de aula não há como menosprezar as dificuldades que a falta de articulação entre os saberes pedagógicos contíguos aos conhecimentos específicos de sua área de atuação demandarão.

Nesse sentido, intencionando investigar professores/as bacharéis atuando em escolas públicas de Ensino Médio para a formação técnica e profissional de estudantes conforme explicitado na Lei 13.415/2017, descobriu-se que, no Distrito Federal, foi instituído o Esquema 1 — Curso de Licenciatura Plena para Professores das Matérias de Formação Especial do Currículo de 2o. Grau. Fruto de um convênio firmado entre a FE/UnB e a SE/FEDF, o Curso Esquema 1 teve a sua implantação, pela UnB, a partir do 1o. semestre do ano 1988, como resposta à solicitação da SE/FEDF, datada de 20/maio/1987. Naquele ano, na SE/FEDF havia em torno de 1.500 professores não habilitados atuando no sistema oficial de ensino, e por tal motivo, a necessidade de consequente complementação no que diz respeito à formação pedagógica, uma vez que os professores bacharéis precisavam obter a licenciatura na área técnico-profissional em que se graduaram e porque a autorização que os permitia ministrar aulas era a título precário. A favor da criação do Esquema 1 havia a necessidade político-administrativa que enxergava a importância de estreitar laços entre si e o sistema público de ensino de 1o. e 2o. Graus, haja vista a responsabilidade da UnB no que se refere à formação de

professores/as para a Educação Básica, quanto pela SE/FEDF, a quem interessava a regularização funcional de seus/suas docentes bacharéis concursados/as.

Levando-se em consideração o fato de que os sujeitos participantes como alunos/as do referido Curso tinham contribuições a dar para a história de um período da educação brasileira, e que as diferentes maneiras de se apropriar dessa experiência são a indicação do quanto a história das instituições educacionais pode se beneficiar das histórias imanentes em seu processo narrativo (WERLE, 2004), conjecturava-se a possibilidade de que a narrativa das histórias de vida dos/as professores/as bacharéis e a análise de egodocumentos e do corpo documental do CEDUC/FE/UnB pudessem trazer esclarecimentos sobre quais sujeitos se intentava formar à época e os saberes advindos da formação pedagógica.

Para além da relevância da formação pedagógica de professores/as bacharéis ao processo ensino-aprendizagem, para esta investigação, perpassavam os entremeios da educação profissional, contudo, interessavam os/as professores/as do ensino propedêutico do Ensino Médio que eram bacharéis, cursaram e concluíram o curso Esquema 1 na FE/UnB. Por meio de suas narrativas de histórias de vida, das fontes históricas, dentre elas o currículo prescrito e o currículo realizado (SACRISTÁN, 2000) do Esquema 1, ensejava-se contrapor o regulado no documento normativo do Curso e o rendimento conjecturado para e averiguar se o Esquema 1 transformou práticas e saberes, já que o objetivo da SE/FEDF visava à melhoria do ensino ministrado por esses docentes, além dos motivos pelos quais optaram pela docência, uma vez que, tendo esses profissionais formações diversas e a profissão docente ser conhecidamente desvalorizada – social, econômica e profissionalmente — manifestaram preferência por nela permanecer.

A partir da análise da realidade concreta da SEEDF, intencionava-se compreender a relação entre as três principais categorias desta pesquisa: Formação docente; Saberes dos/as professores/as bacharéis; e Ensino Médio como campo de atuação profissional, conduzidas pela hipótese de que se o notório saber é forjado como uma política pública, a Educação Básica, representada pelos professores bacharéis, estará imersa no modelo de racionalidade técnica (CONTRERAS, 1997), tendo-se em conta os saberes docentes provenientes da formação pedagógica nos cursos de licenciatura caracterizarem que “[...] o campo do conhecimento pedagógico corresponde ao estudo científico e filosófico da educação e aos conhecimentos teóricos e práticos de sua aplicação” (LIBÂNEO, 2011, p. 145), seara desconhecida por professores/as não licenciados/as.

O objetivo central proposto para o estudo era descobrir os significados e impacto do Esquema 1 aos/às professores/as concluintes, e durante a pesquisa, atingir os objetivos

específicos: investigar, segundo a legislação atinente à formação de professores/as de antes e agora, sobre qual sujeito intentava-se/intenta-se formar; compreender a proposta pedagógica e curricular do Esquema 1; e analisar as experiências de formação de graduados/as no Esquema 1, questões respondidas no decorrer dos capítulos IV, V e VI, respectivamente.

No capítulo 1, que aborda a Metodologia, no percurso metodológico optou-se pela abordagem da pesquisa de caráter qualitativo, que no campo da investigação em educação se fundamenta por ser mais próxima da realidade empírica. Por meio do Método Histórico, tido como o “[...] método lógico de investigação adequado a materiais históricos [...]” (THOMPSON, 2009), e tendo o Esquema 1 como “cenário investigativo”, foram realizadas a análise de fontes históricas do CEDUC/FE/UnB, bem como da legislação atinente à formação de professores/as e aos cursos de formação pedagógica; e por intermédio de métodos reconstrutivos de pesquisa qualitativa, intencionava-se reconstituir conhecimentos e regras implícitas da ação a fim de determinar a maneira como os sujeitos se orientam no mundo social, assim como os sentidos atribuídos por eles aos fenômenos sociais (WELLER, 2020). Um destes é justamente o Método Documentário de interpretação que utiliza dos escritos sociológicos de Mannheim, procurando compreender as visões de mundo e orientações coletivas de dado grupo. No processo de interpretação, o autor alemão concebe três níveis de sentido: objetivo; expressivo; e documentário.

Este último estrato possibilita ao/à pesquisador/a a descoberta de espaços sociais de experiências individuais e coletivas, além de reconstruir o *habitus* (BOURDIEU, 1983; BOHNSACK, 2020) e as visões de mundo do grupo pesquisado, em uma análise sociológica. No caso específico desta pesquisa, os grupos investigados eram o de 12 professores/as da SE/FEDF que concluíram o Esquema 1 na FE/UnB; e de 06 professores formadores do referido Curso. Ao invés de perguntar “o que”, transpondo os questionamentos aos grupos para “como” ou “de que forma”, transforma-se de forma igual a mentalidade ou atitude analítica do/a pesquisador/a, de quem o método exige não julgamento sobre as falas ou índole do/a participante. Desde a década 1980, o Método Documentário alcançou uma nova interpretação e aplicabilidade pelas mãos do sociólogo alemão Ralf Bohnsack, que se fundamenta na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim, de quem pega emprestada uma fatia de sua terminologia conceitual, situando-o ao centro de diversas técnicas de coleta de dados, como por exemplo, as entrevistas narrativas. Dividido em 4 fases ou níveis de interpretação (Interpretação Formulada; Interpretação Refletida; Análise Comparativa; Construção de Tipos e Análise Multidimensional), o Método Documentário não parte de teorias ou metodologias prontas ou anteriormente elaboradas, mas desenvolvidas ou incorporadas de modo reflexivo no decurso do

processo investigativo (WELLER, 2005) e foi utilizado para interpretar as entrevistas narrativas de docentes envolvidos no Esquema 1, sejam como estudantes ou como formadores.

Considerado um método de geração e análise de dados, as Entrevistas Narrativas foram desenvolvidas por Fritz Schütze nos anos 1970 e têm como característica reconstruir a vivência de acontecimentos dos entrevistados, e tendo como perspectiva que “[...] O tempo torna-se humano na medida em que é articulado de modo narrativo [...]” (RICOEUR, 1983, p. 17). Além das Entrevistas Narrativas, interessava a história de vida, também denominada (auto)biografia dos/as participantes, tida como “[...] dispositivo de pesquisa-formação, emerge como campo empírico na contemporaneidade e nos impele a buscar apreender quais relações existem, de fato, entre narrativas de si, formação e invenção de si” (SOUZA; SOUZA, 2015, p. 182), como também processo de transformação pelo qual o/a autor/a dá vida à história ao narrá-la (ARFUCH, 2010). A escuta atenta do narrado tinha como fulcro a intenção de que o/a docente, ao perceber-se como partícipe na pesquisa passasse “[...] a perceber novas informações sobre sua nova prática [...]” e a refletir com maior profundidade sobre esta (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 63).

No segundo capítulo, cujo objetivo era investigar e analisar autores e trabalhos de pesquisa anteriores a esta tese, foi construído o Estado do Conhecimento ou Estado da Arte, por seu “[...] valor ao trazer algumas pistas sobre como cada categoria foi pensada ao longo do tempo [...]” (SILVA; BORGES, 2018, p. 3). O levantamento bibliográfico baseou-se na análise de teses, dissertações e artigos em ampla pesquisa a diferentes bancos de dados (BDTD; SciELO; Periódicos CAPES; Fundação Carlos Chagas e Anais ANPED Nacional), nos quais 13 dissertações, 06 teses, 27 artigos científicos e 06 textos de trabalhos publicados em anais de eventos científicos foram selecionados à leitura por ter relação com o objeto desta pesquisa. Utilizando-se das expressões indutoras “Formação Pedagógica” AND “Professores bacharéis”, estipulou-se o período compreendido entre os anos 1988, ano da primeira turma do Esquema 1 na FE/UnB; e 2019, a fim de abranger uma vasta gama de trabalhos potencialmente enriquecedores à investigação.

Como resultado, a maioria versava sobre a formação pedagógica, ou ainda, a falta desta, nas mais variadas áreas: Direito, Arquitetura, Administração de Empresas, Nutrição, Medicina etc., advindas de todas as regiões do país, e retratavam em grande parte o Ensino Superior e a Educação Profissional e Técnica (EPT). A conclusão de muitas destas pesquisas é de que os conhecimentos pedagógicos de professores/as não licenciados/as advém do que incorporaram por ocasião de sua passagem pela escola enquanto estudantes, e constroem a competência docente a partir dos saberes da experiência, desnudando-se a urgência de que repensem e

reflitam criticamente suas práticas, já que identificam o trabalho na docência com o ensino pautado na transmissão de conteúdos, ou seja, no ensino tradicional. Quanto a isto, os autores enaltecem a imprescindibilidade da formação pedagógica para todos/as professores/as, inclusive os/as da Educação Superior, para a qual a legislação não exige a formação pedagógica. E em relação ao Esquema 1, ainda que tenha estendido o lapso temporal com vistas à análise aprofundada e mais numerosa de trabalhos, nenhuma pesquisa que abordasse a temática envolta no Esquema 1, seja na FE/UnB ou em qualquer outro local, foi encontrada, desnudando o ineditismo da pesquisa desta tese.

No Capítulo III, trato dos Eixos Referenciais e Teóricos, realizando aproximações entre autores que pesquisam sobre aspectos relevantes ao estudo empreendido, sendo que desde a redemocratização do Brasil, categorias e temáticas na área da educação têm sido analisadas segundo novas concepções epistemológicas que se colocam a repensar a pesquisa, a produção do conhecimento e a educação. O currículo é uma delas, e os estudos que abordam a temática curricular estão ordenados em três abordagens teóricas: as *Teorias Tradicionais de Currículo*, as *Teorias Críticas* e as *Pós-Críticas* (Silva, 2011). Segundo o autor, diferentemente das Teorias Tradicionais, as Críticas questionam os arranjos sociais e educacionais vigentes, responsabilizando-os pelas injustiças e desigualdades sociais.

Para esta tese, compreende-se as relações e os distanciamentos das três concepções teóricas em destaque, sabendo-se que cada qual atende a uma demanda em específico, e assim sendo, o objeto de estudo em questão abriga-se na concepção crítica de currículo; este entendido como mecanismo de manifestação ou contestação de ideologias (APPLE, 2006), apesar de saber que transitamos, enquanto sujeitos da educação, disfarçada ou indisfarçadamente, pelas Teorias Tradicionais, “[...] considerando que ainda vivemos a maioria das contradições do sistema econômico capitalista e sua interferência ideológica nas instituições educativas” (BORGES; SILVA, 2017, p. 63), em especial no que se refere ao Ensino Médio. De mais a mais, além de ser uma reflexão pessoal, a teoria crítica “[...] é uma construção social e política sobre como a sociedade se organiza politicamente em função de interesses de classes” (GHEDIN, 2012, p. 160). A intenção de pesquisar a última etapa da Educação Básica se justifica por constituir, para os/as estudantes, como uma importante fase de formação não apenas nos aspectos intelectuais e cognitivos, mas inclusive da construção de identidades, pertencimento e de elaboração de projetos para a vida (WELLER, 2017).

Na década 1980 em nosso País, os educadores sistematizaram a ruptura com o tecnicismo na educação que caracterizou as décadas anteriores (1960/1970), buscando uma formação profissional de caráter sócio-histórico orientada à consciência crítica de suas práticas.

Uma década mais tarde, adentramos na era do neoliberalismo e das reformas educativas em que a educação adquiriu importância estratégica, figurando como sinônimo de aperfeiçoamento do processo de acumulação de riquezas e do adensamento dos ditames do capital.

Tal configuração trouxe, em nova caracterização, a concepção neotecnicista de educação, vinculando as políticas de formação docente às demandas subjacentes à reforma educativa da Educação Básica que, coincidentemente, encontravam-se em documentos de grandes organismos de financiamento internacionais. A criação de instituições de caráter técnico-profissionalizante (ISE), imbuídas na formação de professores com realce no caráter técnico-instrumental e em competências direcionadas à solução de problemas da prática cotidiana, ou seja, no desenvolvimento de um “prático” (FREITAS, 1992), era uma das exigências. Formuladas para proporcionar aos estudantes saídos do Ensino Médio uma formação mais aligeirada e flexível, teve como uma de suas consequências mais explícitas a desvalorização do profissional do magistério. Muitas instituições de ensino, na maioria faculdades privadas, foram credenciadas a ministrar cursos de nível superior na área de formação de professores/as, e a preocupação é em relação à qualidade de alguns cursos que formam docentes, que pode vir a favorecer a desprofissionalização de professores/as.

Suspeita-se que a proposição do notório saber favoreceria a transfiguração da formação docente para o campo da epistemologia da prática, que se configura “[...] retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática” (FREITAS, 2012, p. 161). Neste aspecto, desde os anos finais e a primeira década deste século, há um debate entre duas propostas, especialmente entre alguns autores, sobre o papel e o espaço da Pedagogia. Este embate entre o campo da epistemologia da prática, que se configura como espaço privilegiado da formação e da educação para o campo exclusivo da prática, como cita Freitas (2012), trouxe novamente à baila esta discussão devido à publicação da Resolução CNE/CP no. 2/2019, que trata das Diretrizes para os Cursos de Licenciatura e de Pedagogia, e aos seus aspectos desfavorecedores da teoria em favor da prática, baseados no desenvolvimento de competências. Embora em posições radicalmente contrárias e não dialéticas, ambas se encontram dentro de uma mesma perspectiva epistemológica, cujas teorias são afinadas, visto se orientarem por uma teoria crítica. Não se trata, pois, de uma cisão de natureza epistemológica, nem teórica, mas sobretudo política, e como bem pontua Borges (2012), a docência é a base, não é o todo, e sendo assim, essa polarização não nos favorece, pois cabe, no momento atual, a defesa da Pedagogia, a defesa dos cursos de Pedagogia e dos pedagogos.

E quando a BNCC propõe uma disjunção entre formação técnica/profissional e propedêutica para estudantes secundaristas, está tornando restrito o acesso de grande parte dos

discentes de escolas públicas ao conhecimento, obstando seu ingresso à Educação Superior. E se a intenção é permitir o reconhecimento do trabalho de profissionais com notório saber em escolas que formarão técnicos para o trabalho, conseqüentemente, advirá igualmente a desvalorização dos cursos de licenciatura e a desconsideração à profissionalidade docente, que exige a formação em licenciatura específica, incluída nesta a formação pedagógica. Torna mais difícil também a que estes/as estudantes acessem o “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007), que é proporcionado nas escolas, ficando subentendida a cisão de estudantes do Ensino Médio: aos das instituições públicas de ensino caberá a formação técnica e profissionalizante, enquanto aos de colégios particulares, a científica e universitária.

Sabendo-se que esta pesquisa tem os eixos temáticos “Formação docente”; “Saberes dos professores bacharéis”; e “Ensino Médio como campo de atuação profissional”, quando se fala em formação, tem-se diferentes acepções a depender de quem teoriza o vocábulo. Chauí (2001) vincula formação a um dado campo teórico e a um contexto histórico em que a proposta pedagógica é elaborada, adquirindo, deste modo, o sentido de “[...] instruir para desenvolver; preparar para o aperfeiçoamento, tendo como resultado a educação, [...] através de aprendizagens, interações sociais e trocas de experiências, como forma de adquirir autonomia de sua própria formação” (VIRGÍNIO, 2009, p. 86), enquanto Borges (2012) enaltece que a formação docente deve pautar-se como perspectiva integradora em detrimento de alternativas de formação fragmentada.

A formação docente passa por processos formativos em que a formação inicial e a contínua devem perpassar. A formação inicial de professores/as da Educação é entendida como a graduação realizada em cursos de Licenciatura, em universidades e IES, como também como processo de desenvolvimento e estruturação do indivíduo (GARCIA, 1999). Imbernón (2011) trata-a como período para a aquisição do conhecimento básico de iniciação na docência, em uma fase em que são fornecidas as bases à construção de conhecimento pedagógico especializado. A formação denominada continuada por uns, contínua por outros, até há pouco tempo baseava-se na proposição de temas relacionados à atualização e ao aprofundamento de conhecimentos, em grande parte devido ao avanço nas áreas tecnológicas. Hoje, a formação contínua é mais objetivada ao desenvolvimento do potencial de autocrescimento docente e ao reconhecimento de uma base de conhecimentos preexistente de recursos profissionais como apoio ao desenvolvimento de novos conceitos e opções (GATTI; BARRETO, 2009). Lima (2001) enxerga a formação em *continuum* coadunando com Pimenta (1999), para quem a formação inicial e contínua configuram-se como um projeto único, em meio a um duplo processo: de autoformação dos/as professores/as e nas instituições onde atuam.

Já a formação tem seu sentido recepcionado como processo ininterrupto em que a pessoa visa ao próprio progresso. Garcia (1999) entende-a como um processo de desenvolvimento e estruturação do indivíduo que se efetiva com o duplo efeito: maturação interna e possibilidade de aprendizagem e experiências do sujeito. A formação de professores/as caracteriza-se por ser processual, organizada e planejada, ao conceber como objeto de estudo a preparação e os métodos de formação de docentes, vez que “[...] as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (TARDIF, 2014, p. 287), que demanda investimentos acadêmicos no que se refere aos conhecimentos científicos inerentes a seu campo, como também da Educação, da Pedagogia e da Didática.

Hoje em dia, muitos percalços apresentam-se à formação docente, sendo a formação inicial caracterizada muitas vezes por conteúdos não vinculados e desarticulados aos que o/a futuro/a professor/a ensinará na Educação Básica; pelo excesso de disciplinas da graduação, que visibiliza a ausência de um perfil na formação; além da dicotomia entre teoria e prática; o desconhecimento sobre o currículo; e ainda o privilegiamento da prática sobre a teoria no processo formativo docente, conforme mencionei logo no início das Considerações. Ghedin (2014) critica tal proposição porque sendo o conhecimento advindo da prática, não pode ser situado exclusivamente nisto, e sugere sair da epistemologia da prática docente para a “prática da epistemologia crítica, entendendo-a como modelo explicativo e compreensivo do trabalho do professor como profissional que dá sentido e significado ao seu fazer num dado contexto histórico” (p. 149).

Há ainda hoje muitos/as pesquisadores/as que, sem analisar um pouco mais demorada e criticamente sobre a temática, pregam a pedagogia do professor reflexivo, também chamada proposta do professor reflexivo (SCHÖN, 2000), como meio à formação docente, sendo que conforme Ghedin (2010, p. 147), “O processo reflexivo não surge por acaso”, enquanto Pimenta (2012, p. 27-28) alerta que “Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas”. Contreras (1997) alerta para o risco de limitar-se ao discurso, pois deixa de analisar condições concretas das instituições escolares, entre outros aspectos. Articuladamente à pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo vem sendo fomentado, inclusive na legislação direcionada à formação docente. Saviani (2009) defende que não tem de se falar em formação consistente e em assegurar condições adequadas de trabalho ao/a professor/a sem que os recursos financeiros correspondentes sejam empregados.

Ainda que os desafios e problemas sejam consideráveis à atuação e formação docente, Pimenta (2012) aconselha a tratar a formação de professores/as como um projeto único, que englobe a formação inicial e a contínua, bem como produzir a escola como espaço de trabalho e formação, posicionando os/as docentes como sujeitos transformadores da escola e da sociedade. E diante da instabilidade em relação à empregabilidade que tem rondado o setor educacional e tantos outros, Carrera, Matos-de-Souza e González-Montegudo (2016) provocam-nos a pensar uma proposta de formação diferente da dos organismos internacionais que pregam “[...] uma lógica educativa de adaptação às necessidades da economia neoliberal [...]” (p. 95), sugerindo conceber a formação estritamente vinculada entre o mundo do trabalho e a vida pessoal do sujeito por meio da aprendizagem permanente.

Em relação aos saberes de professores/as bacharéis não constam os saberes didático-pedagógicos advindos da formação em cursos de Licenciatura, obrigatórios à docência na Educação Básica. Antes, porém, cumpre diferenciar conhecimento e saber; saberes docentes e saberes profissionais. O conhecimento referencia a familiaridade com um objeto já conhecido, enquanto o saber é mais intelectual, admite conceitos e juízos do objeto conhecido. Para Mota *et al.* (2008), é como se o conhecimento coubesse dentro do saber; a expressão saberes docentes alude os conhecimentos dos/as professores/as, a quem Tardif (2014) relaciona ao trabalho que exercem no ambiente escolar. Já o saber profissional encontra-se na confluência entre diferentes fontes de saberes advindas da história de vida individual, da sociedade, da escola etc. Os saberes docentes estão constantemente sendo construídos e reconstruídos pelos/as professores/as devido à mutabilidade de situações com os quais lidam no dia a dia da profissão docente, e nesse movimento, recorrem a diferentes teorias, a depender da necessidade surgida, e daí falar-se da pluralidade de saberes dos/as professores/as.

O trabalho docente demanda conhecimentos específicos à profissão, que são os chamados conhecimentos profissionais, que são progressivos e evolutivos, exigindo uma formação permanente dos profissionais da docência, e a quem Tardif (2000) denomina epistemologia da prática profissional. E para a consecução do ensino de qualidade, é necessária uma diversidade de saberes ao exercício da docência, que não advêm unicamente dos saberes pedagógicos, dos saberes disciplinares etc., da formação inicial do professor, ou da formação contínua, mas igualmente da experiência prática do professor, da história de vida e das concepções profissionais do/a educador/a. Além do mais, o saber docente se realiza em meio à construção social (TARDIF, 2005), como algo particular; e o saber é igualmente social, visto que os objetos do saber são sociais na figura das práticas sociais. As características dos saberes docentes são erigidos na prática docente e tidos como igualmente sociais por serem

compartilhados entre os pares; para mais, são oriundos de variadas fontes, sendo categorizados entre: saberes profissionais, experienciais, disciplinares e curriculares; e ainda entre os adquiridos nos cursos de formação (os saberes profissionais) e os adquiridos na prática docente (os saberes experienciais).

Ao tratar sobre os saberes pedagógicos, ou a falta deles, intenciono declarar a sua relevância, ou imprescindibilidade ao processo de ensino-aprendizagem. Quando se fala em saberes ou conhecimentos pedagógicos, está a se falar sobre os conhecimentos essenciais aos/às professores/as, advindos da Pedagogia e das Ciências da Educação, a quem cabe a produção de novos modos de compreender o real e suas complexidades. Não há como pensar na possibilidade de ensinar, educar, formar, restritos ao saber (das áreas epistemológicas) e o saber técnico (técnico/tecnológico). Sabendo-se que uma, dentre as muitas atividades envoltas na docência, é ensinar, sabe-se, igualmente, tratar-se de uma atividade tanto prática quanto teórica; e tanto teórica, quanto é dependente da ação, principalmente quando se está a analisar a formação docente. Ensinar como atividade baseada na práxis, eminentemente embasada na teoria fundamentada, implica a assunção da epistemologia da práxis à atuação e formação docente, que por sua feita procura constituir a relação entre a práxis, compreendida como ação humana transformadora, eivada de prática e nutrida de teoria, e que por esta razão, possibilita a que suplante a constatação e compreensão da realidade e funde um novo pensamento que, quando posto na prática, seja capaz de transmutar tal realidade. Por consequência, o trabalho docente é igualmente práxis.

Em relação aos conhecimentos das Ciências da Educação e da Pedagogia, são conformados como esteios à formação do docente. A menção ao “pedagógico” faz a devida ligação às finalidades próprias da ação educativa, acarretando objetivos sociopolíticos por intermédio dos quais são estabelecidas formas de organização e de metodologia desta ação (LIBÂNEO, 1998). Pimenta (2012) defende a tese de que a experiência e os conhecimentos específicos não são suficientes para saber ensinar: os saberes pedagógicos e didáticos se fazem necessários. Concebe-se o saber pedagógico como o saber construído pelo/a professor/a em sua rotina de trabalho, base de sua prática, que propicia a interação, no contexto da escola, entre os sujeitos envolvidos. Para além, é na ação da realidade prática que se produzem os saberes pedagógicos. Sobre a formação pedagógica, Imbernón (2011) afirma que esta representa a alma da docência, dada a sua relevância à formação docente, e tendo em vista que ultrapassa o ensino visto como mera atualização científica, pedagógica e didática e transmuta-se na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação.

No terceiro eixo, o Ensino Médio como Campo de Atuação Profissional, abordo as muitas reformas educacionais implementadas no Brasil, tendo entre os seus eixos de interesse maior a reforma curricular (LOPES, 2004), sob a justificativa da necessidade de melhoria da sua qualidade (CANDAUI, 2001), tendo o Ensino Médio como alvo principal. “O resultado, visto nas políticas curriculares, foi uma extensa publicação de diretrizes, orientações, parâmetros e referenciais curriculares que tiveram a pretensão de efetivar as pretendidas reformas educacionais” (SOARES JÚNIOR; ROMEIRO, 2020, p. 946-947), que instituíram e validaram alterações visando à separação entre formação geral e formação para o trabalho e a organização do conhecimento escolar a partir de conceitos.

A Lei 13.415/2017 imprimiu mudanças, inclusive com a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que divide o Ensino Médio entre ensino em cursos técnico-profissionalizantes e ensino propedêutico, cabendo aos/às estudantes de escolas públicas a formação que abreviará seu caminho ao mercado de trabalho, diferentemente do que propõe Weller (2014), que avalia o segmento como espaço à construção de projetos de vida. Outro aspecto se refere à diversidade, que apesar de a norma anunciar o respeito a esta, ao delinear diferentes itinerários formativos, os faz “[...] da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais” (FERRETTI, 2018) com a finalidade de tornar seus comportamentos flexíveis às condições de sobrevivência não garantidas (SAVIANI, 2012) em uma sociedade capitalista e que prega o neoliberalismo, sem falar na falta de projetos de políticas públicas, inclusive culturais, que contemplem a juventude, ou na implementação de processos e práticas de medição de desempenho por meio de testes em larga escala (SORDI; MENDES, 2017), que conforme Borges e Silva (2017), podem desencadear o fenômeno do estreitamento curricular (FREITAS, 2012), e o inchaço do currículo, que intenciona formar um/a discente com muitas condições intelectuais e laborais, simultaneamente (BORGES; SILVA, 2017), sem dúvida um ambiente desafiador para professores/as.

No capítulo IV, atendo-me à análise de documentos legislativos referentes à criação do Esquema 1 e à formação de professores/as. Quando cursaram o Esquema 1, os/as docentes bacharéis trabalhavam em escolas da Educação Profissionalizante e Técnica no DF, assim sendo, analisei igualmente legislações atinentes à EPT, e em seguida, à formação de professores em Licenciatura Plena. Abordo o estabelecimento da República em nosso país como marco ao entendimento da formação do/a professor/a, tendo em vista a construção do projeto nacional em desenvolvimento (SCHEIBE, 2008), sendo que a gênese da história da EPT coincide com o período pós-Proclamação da República, que contribuiu à expansão do ensino profissional e a criação da Escola de Aprendizes e Artífices, em 1909.

Nesse período, o ensino técnico se caracterizou por seu viés assistencialista, elitista e discriminatório, pois objetivava preparar para o trabalho filhos da classe trabalhadora menos favorecida financeiramente. Já nesse período, a falta de mestres de ofícios especializados para atuar nas escolas tornou-se um problema e apenas em 1917, por meio do Decreto no. 1880, foi criada a pioneira Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, marco histórico do ensino técnico em nosso país, lembrando que nesse período o analfabetismo era visto como chaga (SAVIANI, 2013). Em 1942, com a demanda por formação de professores em alta, foi definida a Lei Orgânica do Ensino Industrial e nesse mesmo ano, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, dividindo em ensino entre primário elementar e primário complementar; e o ensino médio verticalizado entre dois ciclos: ginásial e colegial, que assim permaneceu até 1961, quando da publicação da primeira LDB (4.024/1961).

No entanto, entre este íterim, Brasil e EUA firmaram uma série de convênios na área do Ensino Industrial. Voltando à LDB 4.024/1961, esta dimensionou a formação de professores/as ao separar formalmente os lugares da formação para o Ensino Médio da formação de professores/as específicas do ensino técnico (MACHADO, 2013), sendo que a formação dos/as docentes para o Ensino Médio seria feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a dos/das docentes de disciplinas específicas do Ensino Médio Técnico, em cursos especiais de Educação Técnica. Com o golpe civil-militar que fustigou o Brasil em 31 de março de 1964, foi mudada ideologicamente a área educacional, e nesse período, novos acordos foram assinados entre os governos do Brasil e EUA com vistas à reforma de todos os níveis de ensino brasileiros. Em relação aos aspectos pedagógicos, marcadamente preponderava uma atuação “tecnicista, evidenciada na ênfase nos métodos e técnicas de ensino [...]” (SAVIANI, 2013, p. 346), e juntamente com o tecnicismo adotado, as mudanças ideológicas trouxeram a convicção de que a educação tinha um papel relevante na ampliação e solidificação das relações capitalistas, e deste modo, incorporaram os princípios da “racionalidade, eficiência e produtividade” (p. 365), entre outros.

Em 1968, com a Lei 5.540 que instituiu a Reforma Universitária, aumentou o grau de exigibilidade à formação de professores/as dos Ensinos Médios Geral e Técnico em nível superior, o que não se sustentou por muito tempo porque não havia docentes com formação que atendessem ao dispositivo. Após pareceres e decretos seriados, criou-se a Fundação CENAFOR e por seu intermédio, o MEC, para além da função normativa, tornou-se também executor da formação de professores por áreas produtivas. Nesta seara, em 1970, foi publicada a Portaria Ministerial no. 339 que delineou os cursos de cunho emergencial — Esquema I e Esquema II

— para prover complementação pedagógica a graduados em nível superior (I) e fornecer conteúdo técnico específico a portadores de diploma técnico industrial de nível médio (II).

O Parecer 151/1970 veio esclarecer que o Esquema 1 não prescrevia estudos “de conteúdo” aos candidatos à habilitação em Licenciatura Plena; o currículo incluía os componentes pedagógicos: Fundamentos da Educação, Didática Geral e Especial e Prática de Ensino, fixados pelo Parecer no. 672/1969; e a duração compreenderia um mínimo de 720 horas de estudos e práticas. Quanto ao ingresso, não seria o vestibular, pois os cursistas já eram portadores de diploma no Ensino Superior. Os ensinos de 1o. e 2o. Graus igualmente foram alvo de modificações por meio da Lei 5.692/1971, designada Lei da profissionalização compulsória, que estabeleceu a completa integração do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino, em que os cursos profissionalizante e propedêutico passaram a equivaler. Na verdade, o foco da referida legislação era o 2o. Grau, a quem hoje denominamos Ensino Médio. Em 1982, com a sanção da Lei 7.044, foi extinta a obrigatoriedade da profissionalização.

Com a publicação da segunda LDB (9.394/1996), não se pode afirmar ter havido avanços em relação à exigência de licenciatura quanto à formação docente no ensino técnico, que ficou relegado a um capítulo desvinculado da Educação Básica. Antes de sua publicação, ideias já rondavam o contexto educacional, alicerçadas em categorias centrais, como neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo (SAVIANI, 2013), neotecnicismo (FREITAS, 2011). O último tornou-se política oficial de Estado quando os PCNs seguiram as referências do Relatório Delors sob a justificativa de que os novos tempos exigiam a ampliação da visão da escola. Se não bastassem os retrocessos em relação à formação docente para o ensino técnico, veio a público o Decreto 2.208/1997, revelador da política dinamizadora a serviço da regulamentação de artigos da nova LDB vinculados à Educação Profissional e da Reforma da Educação Profissional, que acabou notarizando-se como PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional.

Na verdade, na esteira do PROEP, patenteou-se “[...] uma lógica curricular produtivista e privatista para atender aos acordos neoliberais com os organismos internacionais” (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1.638) em que a cisão entre a formação profissional e a formação propedêutica desnudou-se. Concernente à formação de professores/as, os documentos do MEC orientados ao tema, sob forte influência de organismos internacionais, tutelavam a necessidade de uma formação prática em detrimento da teórica, como também a defesa da formação em serviço como meio de preparação ao magistério. Em 1997, o CNE expediu a Resolução CNE/CEB 2 que dispunha sobre programas especiais de formação pedagógica para professores/as de disciplinas dos Ensinos Fundamental, Médio e da Educação Profissional de

nível médio, estipulando a quem eram destinados, carga horária, sendo a da parte teórica poderia ser oferecida na modalidade a distância. Para mais da preponderância da prática sobre a teoria, observa-se nas normas legislativas do período a desvalorização da formação didático-pedagógica.

Como resultado, políticas que ampliam a crescente precarização das condições de trabalho, a intensificação do trabalho do professor, e em contrapartida, a limitação da autonomia docente, ameaça ou perda de conquistas trabalhistas dos profissionais da educação (ANFOPE, 2016). Com a publicização das DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, pouco ou quase nada mudou em comparação com o que vinha sendo proposto. Desde então, o que de maior relevo foi proposto pela Lei 13.415/2017, que inclusive inseriu entre os/as professores/as os/as profissionais com notório saber, fato que já se avizinhava quando da publicação da Resolução 6/2012, que instituiu as DCNs para a EPT de Nível Médio, e deixou um vácuo no Art. 40 ao afirmar existirem outras formas à formação inicial de docentes do segmento. Em janeiro/2021, tal norma ficou revogada após a promulgação da Resolução 01.

Apesar de o notório saber, em tese, aparentar ser uma medida extraordinária, na verdade institui um caminho mais curto à formação para o trabalho docente e tem se configurado como mais um destes dispositivos disseminados com a intenção de albergar pessoas sem formação que intencionam dar aulas em cursos técnicos ou profissionalizantes. Macedo (2017) afirma que embora o reconhecimento do notório saber como requisito ao exercício da docência esteja expresso na Lei no. 13.415/2017, sua iniciativa é resultado das políticas de formação docente articuladas ao modelo de gestão educacional de caráter gerencialista e concebidas a contar da promulgação da Lei no. 9.394/1996, uma vez que descerrou possibilidades à formação em espaços diversos que não na Educação Superior, entendida como *locus* privilegiado, apropriado e coerente da formação.

Além da Lei no. 13.415/2017, — conhecida como Reforma do Ensino Médio ou BNCC —, negligenciar a universidade como espaço adequado da formação, abre espaço a que esta formação seja feita na iniciativa privada, o que, por conseguinte, fortalece uma formação “fragmentada e aligeirada pautada na prática em detrimento da teoria” (MACEDO, 2017, p. 1.242). Deste modo, em larga medida, avaliação e certificação de competências conformam o trabalhador (MACEDO, 2011) da educação, no caso, o/a docente. A publicação da Resolução 2/2019, que definiu as DCNs para a formação inicial de professores para a Educação Básica e instituiu uma Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial (BNC-Formação) declarou a formação inicial em nível superior, em cursos de licenciatura, no entanto, relaxou as exigências, permitindo que bacharéis ou tecnólogos/as tornem-se professores/as sem uma

formação minimamente básica, e baseada somente no desenvolvimento de competências e habilidades, com ênfase quase puramente na prática.

Na segunda parte do capítulo IV, trato sobre o contexto da formação pedagógica na legislação em que as discussões sobre o tema só começaram na década 1930, quando “[...] a concepção da Universidade como centro da alta pesquisa e formador do professorado secundário surgiu [...]” (GLASER, 1993, p. 91). Por meio da Reforma Francisco Campos, foram criados os estudos superiores em Educação no Brasil e o diploma de licenciado na área concedia ao formado ensinar as Ciências da Educação em instituições de ensino secundário (GLASER, 1993, p. 92). Outra norma de relevo à época é o Decreto no. 19.952/1931, que pretendia organizar a Universidade do Rio de Janeiro de modo a desenvolver cursos para formar professores/as em licenciaturas. Ainda que não tenha se concretizado, serviu para impulsionar o princípio da habilitação por licenciatura. Em 1939, a promulgação do Decreto-Lei 1.190 prestou a estruturar a Faculdade Nacional de Filosofia e integrar a formação dos/as professores/as do Magistério Secundário à Faculdade de Filosofia, que por sua feita estruturou o que ficou conhecido como “3 + 1”.

Em dezembro/1961, foi promulgada a LDB 4.024, que deu autonomia para que as instituições não só se organizassem, como também criassem seus projetos de acordo com suas realidades e capacidades. No ano seguinte, o CFE publicou o Parecer no. 292 que tratou da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura, determinando a equivalência entre bacharelado e licenciatura, tornando compulsória à formação de professores/as a graduação em cursos de licenciatura. Já a Lei 5.540/1968 reformou o ensino superior, como anteriormente mencionado. Com a Lei 5.692/1971, permaneceu a exigência da formação em licenciatura aos/às professores/as de 2o. Grau, no entanto, afirmando ser necessário ajustar a formação mínima ao exercício no magistério por causa das diferenças culturais entre as diversas regiões de nosso país, admitindo cinco níveis de formação.

E como tratado anteriormente, a ditadura civil-militar utilizou-se de dispositivos legais em série a fim de implementar a reforma do sistema de ensino. O “ideólogo educacional do regime militar” (SAVIANI, 2013, p. 379), o conselheiro do CNE, Valnir Chagas, pretendia modificar a ordenação das licenciaturas através de uma reestruturação integral dos cursos superiores de formação docente. O “pacote pedagógico” (BRZEZINSKI, 1996) não foi bem-recebido pelos/as educadores/as, que permaneceram engajados e além de interpretar as Indicações do referido CFE como uma ameaça, voltaram-se contra uma formação tecnicista, baseada em necessidades e anseios do mercado imediato de trabalho, que desencadeava a fragmentação de saberes, “[...] a dissociação entre o pensar e o fazer pedagógico e a

consequente imposição de “pacotes pedagógicos” às escolas, nos quais o papel dos professores se resumiria à “aplicação” dos conhecimentos elaborados por um corpo de especialistas da educação” (COUTINHO, 2012, p. 299).

Nesse embalo, foram criadas associações e centros de estudos relacionados à atuação dos/as profissionais da educação, como a ANDE, ANPEd, CEDES, algumas inclusive transformaram-se posteriormente em sindicatos. Em 1982, foi tornada pública a Lei 7.044, que instituiu os cursos de licenciatura curta em nível superior que resultou em posicionamentos contrários, o que fez com que poucos anos depois o CNE tornasse progressivamente as licenciaturas curtas em plenas.

No contexto de redemocratização do Brasil, submergiram contextos contraditórios: de um lado a formação de associações, grupos e movimentos em busca da ampliação de direitos; do outro, a fundamentação do pensamento neoliberal e a adoção de políticas gerenciais na educação, com grande repercussão. Em 1996, a LDB 9.394 expressou no *caput* do Art. 62, dispor sobre a formação de docentes para atuar na Educação Básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, contudo, sobreleva políticas que conduzem à flexibilização ao admitir, como formação mínima ao exercício do magistério na Educação Infantil a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Tal configuração atenta contra o fato de que, desde os anos 1980, várias universidades realizaram reformas curriculares com o objetivo de formar, no Curso de Pedagogia, docentes para atuar na Educação Pré-Escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1o. Grau, e desde então, terem amalgamado experiências de formação inicial e continuada de professores (SAVIANI, 2012). E mesmo tendo o Curso de Pedagogia entre uma de suas finalidades formar professores/as para trabalhar no mesmo segmento, a LDB ainda assim insistiu com a permanência do trecho na norma.

No ano 2001, o Parecer CNE/CP no. 9 ocupou-se das DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, regulamentando-a em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O referido documento depreciou o preparo dos/as professores/as, pois a formação permaneceu hegemonicamente no formato tradicional, que não contemplou as peculiaridades que caracterizam a atividade docente no período, e em 2002 foi publicada a versão final da Resolução 01 que instituiu DCNs à formação de professores/as da Educação Básica que manteve a obrigatoriedade para a formação em nível superior, em curso de licenciatura.

Esse íterim foi marcado por grande quantidade de normas, tais como o Parecer 05/2005; Parecer 03/2006; Parecer 01/2006, até que em 2015 foi publicada a Resolução 2 que instituiu as DCNs para a formação inicial de professores/as em nível superior, em cursos de

licenciatura, que mediante a publicação da Resolução 1/2017, teve o seu Art. 22 modificado e instituída uma BNCC para todas as etapas da Educação Básica. Dois anos depois, a Resolução 02/2019 “reformou” a Resolução 2/2015, que nesse período foi o que de mais importante e expressivo em relação à formação de professores/as, pois a Resolução 2/2019 propõe um desmonte, em que não só o currículo é objeto de disputa, mas a docência, o trabalho dos/as professores/as e sua liberdade (ARROYO, 2011).

Em análise comparativa pormenorizada entre as Resoluções CNE/CP 2/2015 e 2/2019, ficam esclarecidas as diferenças irreconciliáveis entre ambas, denotando que não se tratam de continuação, mas de ruptura entre uma e outra. Entre outros vários aspectos delineados, os dois documentos normativos anunciam tratar da formação inicial e da formação continuada de professores/as, entretanto somente a Resolução 2/2015 realmente se preste a tratá-la, já que a 2/2019 somente focaliza a formação inicial. Tanto é assim que em outubro/2020 foi publicizada a Resolução CNE/CP 1 que dispõe sobre a formação continuada de professores/as da Educação Básica e institui a BNC-Formação Continuada.

Fica o vislumbre de que à instituição da BNCC não importam a formação inicial ou a formação continuada docente, pois tem-se uma “concepção de formação centrada em ensinar os professores a como fazer, reforçando os modelos de uma prática educativa instrumental e tradicional, distanciando-se de princípios de uma sólida formação teórica e interdisciplinar” (MAGALHÃES, 2019, p. 197-198). Em suma, a legislação a partir do golpe civil-militar de 1964 até a Lei 9.394/1996, afeita a tratar da formação de docentes da de 1o. e 2o. Graus intencionava formar professores/as produtivos/as e técnicos/as, e hoje, de acordo com o que está posto na Resolução CNE/CP no. 2/2019, parece intentar um sujeito técnico prático — cuja atuação se atém ao que abalizam os livros-texto ou os manuais; atóricico — devido à formação circunscrita e pouco ou nada vinculada aos fundamentos teóricos e didático-pedagógicos indispensáveis à formação docente e à educação; e, por conseguinte, acrítico — pois se não encadeia, conecta os segmentos de sua formação, custosamente será capaz de, mesmo ao distanciar-se, vislumbrar o todo que engloba o fenômeno educativo.

No capítulo V, trato sobre a análise das fontes históricas constantes do CEDUC/FE/UnB, além de editais de concursos de professores/as no período entre 1985 e 1995, do Censo Escolar da formação de professores/as da SEEDF a partir de 1999 até 2019, e outros. A análise dos editais publicados no DODF para o preenchimento de vagas para docentes mostrou que a Secretaria de Administração e o Instituto de Desenvolvimento de Recursos Humanos do Governo do DF exigiam, para professor Classe C (para o Ensino Médio), diploma de curso superior em Licenciatura Plena, com habilitação específica na disciplina a que

desejasse concorrer à vaga; a do Censo Escolar mostrou, no ano 1999, uma quantidade alarmante de professores/as formados/as somente em curso Magistério de 2o. Grau, além de 611 docentes sem Licenciatura Plena atuando em escolas da rede oficial de ensino na capital do país, e acredito que este quantitativo seria ainda maior, já que não existiam dados de escolas conveniadas à SE/FEDF, atual SEEDF (CENSO ESCOLAR SEEDF/1999). Vinte anos depois, a SEEDF contava ainda com 250 professores/as bacharéis em seus quadros, atuando em sua maioria, em escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e em menor número em escolas da EPT de Ensino Médio (CENSO ESCOLAR SEEDF/2019).

Em relação aos documentos do CEDUC/FE/UnB, o Esquema 1, de acordo com o instituído pelo Parecer n. 151/70 do Conselho Federal de Educação (CFE), consistiu em curso de complementação pedagógica destinado a portadores/as de diploma de curso superior, com objetivo de formar professores/as para as disciplinas profissionalizantes do currículo do ensino de 2o. Grau, e na FE/UnB, previa um curso de Licenciatura Plena com duração de 3 semestres à integralização. Tendo em vista a busca de respostas à pergunta atinente ao objetivo específico “Como se estruturavam as propostas pedagógica e curricular do Esquema 1?”, a compreensão aponta tratar-se de uma diferente da do Curso de Pedagogia, criada alguns anos antes. Segundo depreende-se dos documentos, havia uma vontade dos/as professores/as e da equipe pedagógica de ampliar a formação dos/das docentes da SE/FEDF a fim de que tivessem uma visão mais abrangente do ensino e da educação. E também uma propositura nas quais incidiam concepções à interdisciplinaridade, Educação e Trabalho, à relação da formação com o contexto de atuação do/a professor/a, teoria e prática.

A proposta curricular do Esquema 1 na FE/UnB consubstanciava uma ampla e consistente formação pedagógica que dilatou a formação expressa na referida Portaria para 750 horas-aula e, a exemplo da formação dada aos graduandos em cursos de Licenciatura na FE/UnB, formulou o desenho curricular baseado em quatro disciplinas mais uma, a saber: Didática; Psicologia da Educação; Organização Educacional Brasileira; Administração Escolar; seguidas de Prática de Ensino, feita no Estágio Supervisionado. Além da ampliação, incluiu os estudos históricos, sócio-históricos, filosóficos, econômicos, antropológicos, numa visão integrada a quem nas fontes históricas denomina-se Fundamentos, além da visão advinda da Psicologia mais geral, dos fundamentos da Psicologia, fundamentos da Psicologia da Educação, da aprendizagem, e igualmente os mais voltados para o aprendiz.

No último capítulo desta tese, fica exposto o que de mais relevante foi consubstanciado das 18 entrevistas narrativas autobiográficas: 12 advindas de docentes-alunos/as do Esquema 1; e 6 de professores/as formadores/as da FE/UnB, com vistas a responder à questão “De que

forma os graduados enxergam a formação no Esquema 1?”, intencionava analisar suas experiências formativas. Ao mirar nesta questão relacionada ao terceiro objetivo específico, mediante a análise de suas narrativas, distingui-os entre grupo compulsoriedade e grupo transformação. O grupo compulsoriedade cristalizou um posicionamento de resistência à mudança que embora explicita pontos positivos à formação, por outro ângulo revela, através das metáforas de foco, a desnecessidade dos conhecimentos didático-pedagógicos advindos do Esquema 1, visto que, supostamente, já detinha estes saberes, por sua vez, fruto de sua experiência enquanto estudante, ou, segundo suas narrativas, incorporadas mediante o contato e a proximidade com pessoas, como mãe, irmã, primas professoras.

Já o grupo transformação, mesmo tendo de obedecer às mesmas exigências no que se refere à imposição de apresentação do diploma no Esquema 1, na medida que esta foi uniforme e demandada da totalidade dos/as professores/as não licenciados/as da Fundação Educacional, não obstante, posicionou-se em favor de tirar o máximo proveito da formação de qualidade, gratuita e necessária, tendo em conta que a formação didático-pedagógica, unida à experiência e ao domínio técnicos do/a professor/a em sua área, tem potencial de promover processos de ensino-aprendizagem centrados na construção de conhecimentos, saberes, fazeres por parte de todos os envolvidos (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Diante da análise comparativa entre os grupos compulsoriedade e transformação, as orientações emergentes das respostas às perguntas formuladas durante as entrevistas narrativas no que se vincula às suas visões de formação no Esquema 1 e docente condensam os dados em dois diferentes conceitos: tipos técnico-liberais e tipos teórico-práticos. Os técnico-liberais são aqueles que analisam a educação e a política educacional centradas na economia, entendendo-as como base para a formação de sujeitos, no caso, estudantes, para o mercado de trabalho, obedecendo aos ditames da sociedade industrial e tecnológica. Nessa construção, ao/à professor/a não há espaço para a análise ou reflexão do contexto educativo, seja o seu próprio ou do/a discente, visto que analisa que ao/à estudante cabe a responsabilidade da efetividade do ensino, sabendo-se que sua atuação como docente se resume ao domínio dos conteúdos da disciplina que leciona e à técnica para realizar a sua transmissão, e ao estudante, “aprender a fazer” de modo a tornar-se uma eficiente mão-de-obra (SAVIANI, 2013); enquanto os tipos teórico-práticos se referem aos indivíduos que valeram-se do conhecimento teórico e do modo como efetivam-se na prática docente. No caso específico, trata-se dos/as licenciados/as que tomaram os conhecimentos ministrados, produzidos na Licenciatura no Esquema 1 concernentes à formação didático-pedagógica e ao ensino e articularam-nos em suas práticas cotidianas.

Quanto à análise das entrevistas dos/as professores/as formadores/as, a intenção baseava-se em apreender pontos relacionados à sua vinculação com o Esquema 1, além de como se estruturavam suas propostas pedagógica e curricular. A professora Hanna, quando questionada sobre tal, afirmou que a intenção era inovar o currículo e não fazer um arremedo de Licenciatura. Havia igualmente uma proposta de coordenação pedagógica de integração da equipe que ministrava o Curso que, em reuniões pedagógicas a cada semana, conversava sobre o desenvolvimento do currículo do Esquema 1 e tinha outros aspectos a considerar para que os/as cursistas amadurecessem academicamente que, para além, era composto de alguns docentes-alunos/as mais velhos, alguns com anos de experiência como trabalhadores da SE/FEDF e já tinham uma reflexão sobre o próprio trabalho, assento que o ensejo da equipe pedagógica era a formação de um profissional consciente, crítico e engajado na transformação da escola.

Ademais, a equipe pedagógica trabalhava com um ponto de vista de uma sociedade em transição, de mudança cultural a partir da própria história, do lugar de participação do sujeito concebido em Paulo Freire (1979;1996), por sua vez o teórico a realizar a leitura do mundo, da própria atuação docente, da escola, e a partir daí estabelecer outros processos, outros modos de atuar que fizessem com que os/as alunos/as dos/as professores/as licenciandos/as fossem também se engajando e se transformando, tornando-se sujeitos conscientes de sua própria realidade e então se comprometessem com a transformação.

Outra participante, Professora formadora Lucélia, conta que durante as discussões acerca da proposta pedagógica e curricular do Esquema 1, houve debates com a parte curricular formal do pessoal do bacharelado que, já àquela altura, mostrava disposição de ceder o espaço menor possível para a área pedagógica, em especial, à inserção de pelo menos três componentes que considerava essenciais: a parte das Metodologias, dos Fundamentos das Psicologia e dos Fundamentos Sociais, denotando o currículo, mais uma vez, como território de disputa. Apesar disso, houve aceitação por parte dos pares e de outros departamentos no que tange ao trabalho integrado, a quem interessava a questão contextual, e preocupação com a estruturação pedagógica nos moldes da formação do/a educador/a do Curso de Pedagogia, e mais ainda, o desejo de que aquele conhecimento frutificasse sob o ponto de vista do trabalho nas escolas e analisa que as propostas pedagógica e curricular do Esquema 1 foram pensadas como espaços consagrados às metodologias, aos processos pedagógicos e às psicologias.

E foi durante os debates que emergiu a ideia sobre a necessidade de um eixo de cultura a costurar a perspectiva principal do que é ser brasileiro sob o ponto de vista do campo das Ciências Sociais, cujo eixo estruturante se embasaria em pensar a formação do brasileiro. Ao

entender o currículo como coluna vertebral do processo formativo que se realiza através de suas estruturas de organização (SACRISTÁN, 2000) e que os eixos estruturantes se constituem como elemento orientador e parte da base organizativa dos componentes curriculares, caracterizando-se como um princípio que orienta e sustenta o currículo (BORGES, 2015), na FE/UnB, chegou-se ao consenso de que “Pela primeira vez, tínhamos a oportunidade de sentar com educadores e pensar uma educação que fosse voltada para brasileiros, com essa especificidade, essa carga histórica, cultural, filosófica. E aí, a interdisciplinaridade era a única saída” (PROFESSORA LUCÉLIA, 2021).

O professor formador Marcel exaltou um diferencial que seria uma atitude de cada professor/a do Esquema 1 e da equipe de coordenação do Curso acerca do cuidado e da preocupação com a questão da trajetória de vida do/a cursista, enaltecendo também que o/a estudante que se buscava formar no Esquema 1 não era o que aprende a repetir, mas sobretudo aquele/a que mais contribui transformativamente com suas relações sociais, com a família, dentro da escola e no conjunto da sociedade. Conforme os ensinamentos de Paulo Freire, consciência crítica, transformadora e diferencial, que emerge da educação como uma prática de liberdade (FREIRE, 2001), era o que os/as professores/as das equipes pedagógica e docente se esforçaram para que os/as docentes-alunos/as do Esquema 1 desenvolvessem e seguem sendo o que permanecemos ensejando aos/às estudantes de todos os segmentos educacionais Brasil afora.

No começo desta investigação, o pressuposto da pesquisa baseava-se e permanece embasando-se na imprescindibilidade da formação pedagógica à atuação de professores/as da Educação Básica, pois não bastam os conhecimentos específicos da área de formação do/a professor/a, já que a estes devem somar-se, articuladamente, os conhecimentos da formação didático-pedagógica advinda da graduação em cursos de Licenciatura, que possibilitam ao/à docente, entre outros, organizar os conteúdos e o desenvolver das aulas, realizar a transposição didática ao transmutar o conhecimento científico em saberes assimiláveis aos/às estudantes, e igualmente no desenvolvimento do relacionamento docente/discente, na avaliação do processo ensino-aprendizagem, na reflexão crítica sobre a prática com vistas à transformação da atuação, do contexto e dos sujeitos etc.

Tinha algumas certezas e a primeira delas pressupunha que os/as professores/as bacharéis cursistas do Esquema 1 avaliariam-no como indispensável a sua atuação na docência, entendendo o Curso e os conhecimentos dele provenientes como amálgamas à constituição de saberes e à atuação em instituições de Ensino Médio da educação pública do Distrito Federal. Da mesma maneira, ao iniciar as leituras para a construção do Estado da Arte, a exemplo do

descrito por aqueles/as pesquisadores/as como resultado de suas análises, previa que haveria falas surpreendentes, como foi o caso de um/a participante que após o fim da gravação da entrevista, confidenciou-me a disputa judicial a fim de evitar cursar o Esquema 1, e após não haver mais recursos a impetrar, e já matriculado no Esquema 1, respondeu a um questionário formulado pela gestão do Curso e que foi analisado nesta tese, de modo pouco lisonjeiro, e agora admitindo os benefícios que a graduação propiciou-lhe.

Tais atitudes e comportamentos, creio eu, se devem ao fato de que muitos/as cursistas tinham se formado no Bacharelado há alguns anos, e viram-se obrigados a cursar uma formação exigente, do ponto de vista teórico e prático, tirando-lhes, durante o período de 3 semestres do Curso, momentos de descanso e lazer, contudo, a síntese das falas narram a formação pedagógica advinda do Esquema 1 como transformadora de sua atuação docente. E todas as manifestações ensinaram-me muito; poder ouvi-los/as narrar trajetórias de vida em que se desnudam caminhos formativos diversos, reais, e percebê-los rememorando aspectos até então não enfrentados reverberaram em mim aprendizados, gratidão e muitas reflexões. E, igualmente, as narrativas dos/as professores/as formadores/as trouxeram dados que os documentos do CEDUC e as falas dos/as cursistas não contemplavam, trazendo a visão do outro lado do Esquema 1, da coordenação e da equipe pedagógica do Curso.

Ao comparar os trabalhos analisados no Estado da Arte e este estudo, perscrutei fontes históricas nunca manuseadas, em que detalhei um Curso criado pela FE/UnB a pedido da SE/FEDF para suprir a falta de formação pedagógica de docentes bacharéis da Fundação Educacional/DF entre 1988 e 1996, e através das narrativas de graduados/as e de professores/as formadores/as, examinei um período da educação brasiliense relevante, e reconstituí um período histórico em que a formação didático-pedagógica se mostrava importante, tanto que um convênio foi firmado e o Esquema 1 funcionou por quase uma década com a finalidade de formar docentes licenciados/as, em oposição ao momento atual em que a legislação a vigorar a partir do final/2023 (Resolução 2/2019) despreza a anterior (Resolução 2/2015) e demonstra a determinação de encolher a parte teórica e retomar o neotecnismo (FREITAS, 2011), esvaziando a fundamentação teórica da formação docente, tornando-a pragmática, promovendo um completo retrocesso à formação de professores/as da Educação Básica ao imprimir a marca da involução e a intenção de, por meio de seu conteúdo, projetar formar docentes cuja atuação se embasa unicamente na prática.

Ademais, a BNC-Formação representa uma afronta à epistemologia da sala de aula e à autonomia de pesquisadores/as, professores/as e intelectuais que há muito examinam e indicam os caminhos à educação de qualidade quando traz de volta a pedagogia das competências tão

em voga na década 1990 como eixo estruturante dos cursos de formação de professores/as. Ou seja, com a revogação da Resolução 2/2015, saiu de cena o dialogismo democrático como princípio, e em seu lugar, a Resolução 2/2019 restituiu os preceitos do capital e do neoliberalismo, que tem, entre os seus objetivos para a formação docente, treinar professores/as para ensinar a BNCC, e, desta forma, materializar a BNCC, o que, na prática, significa dizer controlar a formação docente, e por consequência, o ensino e a escola pública (CURADO SILVA, 2020).

Em relação à formação do alunado de instituições da rede oficial de ensino, esta tese revela o intento da BNCC, na figura da Lei 13.415/2017, de diminuir o trajeto entre estudantes de escolas públicas de Ensino Médio e mundo do trabalho ao desprezar o segmento como lugar de cidadania e os jovens e adultos matriculados como sujeitos plenos de direitos, e de tratá-los como pessoas projetadas para, em um futuro próximo, produzir riquezas para outrem por meio de sua mão-de-obra barata. De mais a mais, parece ignorar a escola enquanto lócus de socialização de saberes e experiências que, além de formar discentes, deve primar pela participação ativa na formação de sujeitos históricos do presente.

E sendo o currículo o eixo de simetria entre a formação de professores/as e a Educação Básica, alterações no currículo do Ensino Médio repercutem diretamente no currículo da formação de professores/as do segmento, já que os cursos à formação docente configuram-se como uma via na qual o currículo pode conformar, moldar o tipo de racionalidade a ser posta em prática na escola (SACRISTÁN, 2000).

Isto posto, conforme alerta Antunes (2018), a formação da classe trabalhadora pauta-se não pela transmissão de conhecimentos necessários à formação do/a cidadão/ã, mas de conhecimentos que prepare-os/as à atuação no mercado de trabalho, sabendo-se que no horizonte existe a possibilidade também da precarização do trabalho, do subemprego, para os quais uma formação de qualidade adensa as chances de que os sujeitos questionem a situação atual e vislumbrem a transformação social por meio dos conhecimentos mediados por professores/as, por sua vez formados/as em cursos de Licenciatura estruturados em bases e fundamentos filosófico-teórico-científicos das Ciências da Educação, com vistas à formação de cidadãos emancipados, autônomos e críticos.

Tendo por base o que foi analisado, o ideal neste momento seria a revogação da Lei 13.415/2017, bem como da Resolução CNE/CP no. 2/2019, entretanto, como tal perspectiva representa um desafio difícil até mesmo de aquilatar, cabe a todos/as professores/as firmar-se como resistência ao que está posto e apoiar entidades representativas, sindicatos, entre outras ações, de modo a fortalecer a educação, a escola e os/as professores/as.

Diante da possibilidade real de que, a partir do ano que vem, a formação docente comece a tornar-se o que expressa e propõe a Resolução CNE/CP no. 2/2019, é provável que, em algum momento no futuro, os moldes do Esquema 1 sejam novamente catapultados ao preenchimento de vácuos formativos no que tange à formação pedagógica. Assim sendo, proponho, a exemplo do Curso ofertado pela FE/UnB, uma licenciatura pautada na interdisciplinaridade, com a proposição de um currículo em uma perspectiva integrada de maneira a reorganizar os saberes por meio de áreas de conhecimento, possibilitando uma relação de reciprocidade entre o ensinar e o aprender (BORGES, 2012), a fim de propiciar novas dinâmicas pedagógicas e avaliativas, abrindo frentes de aprendizagem diversificadas, tendo em conta que a formação didático-pedagógica deve ser vista como uma dimensão imprescindível à atuação de todo/a e qualquer docente, a despeito do segmento de ensino em que atua.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Marginalien zu Theorie und Praxis. *In*: ADORNO, T. W. **Gesammelte Schriften**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977. p. 759-782. Vol. 10.2.

ALVES, M. M. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio\\_alves\\_beaba\\_mec-usaid.pdf](http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec-usaid.pdf). Acesso em: 15 jun. 2022.

AMORIM, H. C. C. **Políticas de formação de professores da Educação Básica**: estudo de caso do curso de formação pedagógica do PARFOR da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018.

ANASTASIOU, L. das G. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. *In*: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de. **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

ANASTASIOU, L. das G.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. 3 ed. Joinville: Univille, 2004.

ANDRADE, M. do C. F. de.; SOUZA, A. C. R. de. A formação de Professores para o Ensino Profissional no Brasil: a construção de um caminho. **Anais do III Colóquio Nacional**, Eixo Temático III - Formação de professores para a educação profissional, 2016. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-110.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ANDRADE, M. do C. de.; SOUZA, A. C. R. de. A formação de professores para o Ensino Profissional no Brasil: a construção de um caminho. **Anais do III Colóquio Nacional**, Eixo Temático III - Formação de Professores para a educação profissional, 2016. Disponível em: <https://ead.ifrn.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-110.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo: *In*: DALBEN, A. I. L. F. *et al.* **Didática**: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-283.

ANFOPE. **Política de formação e valorização dos profissionais da educação**: Resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada. Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope. 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2022.

ANJOS, J. T. dos. O arquivo como um “lugar para a História” Reflexões a partir da prática de pesquisa em História da Educação no Oitocentos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 46, p. 173-189, jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640079/7638/>. Acesso em: 21 ago. 2022.

ANPED/ABdC. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Associação Brasileira de Currículo. Manifesto GT-8 e Anped. Parecer CNE para BNC-Formação, 18 jun. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-gt-08-e-anped-parecer-cne-para-bnc-formacao-continuada>. Acesso em: 08 jul. 2022.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira – São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, D. S.; DE SÁ, H. G. M.; BRZEZINSKI, I. Trabalho e formação docente na Escola Técnica de Goiânia: política, ideologia e produtividade. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 34, n. 2, p. 523-542, maio 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2447-41932018000200523&Ing=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932018000200523&Ing=pt&nrm=iso). Acesso em: 06 set. 2020.

ARAÚJO MORAIS, R. A escola de Primeiras Letras no Brasil Império (1822-1889): precariedade e exclusão. **Plures Humanidades**, v. 18, n. 2, 2017. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br>. Acesso em: 25 jun. 2021.

ARFUCH, L. **El espacio biográfico: dilemas de la subjetividade contemporánea**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E INDUSTRIAL DE CASCAVEL (ACIC). **O quinto pilar da educação**. Disponível em: <http://www.acicvel.com.br/noticias/item/6532-o-quinto-pilar-da-educacao-html>. Acesso em: 03 jun. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Manifesto Contra a Medida Provisória n. 746/2016**. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na área digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

AVINIO, C. de S. **Caminhos da docência no Instituto Federal Farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na Educação Profissional e Tecnológica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria - RS, 2014.

AZEVEDO, F. de. A transmissão da cultura. *In*: **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

AZEVEDO, L. C. S. S.; RAMALHO, M. N. M. Formação Continuada de professores: os desafios da construção de propostas político-pedagógicas. **Linhas Críticas: revista da FE/UNB**, Brasília, p. 33-60, 2011.

AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E.; SILVA-FORSBERG, M. C.; GONZAGA, A. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

BALL, D.; THAMES, M.; PHELPS, G. Content knowledge for Teaching: what makes it special? **Journal of Teacher Education**, v. 59, n. 1, p. 389-407, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487108324544>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v. 3.

BARROS, R. B. **Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN**: uma interface dialética emancipatória. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

BARROS, R. S. M. de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1959.

BELLETATI, V. C. F.; PIMENTA, S. G.; LIMA, V. M. M. Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: transgressões possíveis. **Nuances Estudos sobre Educação**, v. 32, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8706>. Acesso em: 07 jul. 2022.

BELLO, I. M. Programas especiais de formação de professores em serviço no Brasil: do discurso democrático às ações regulatórias. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008. Caxambú, MG. **Anais [...]**. Caxambú: ANPED, 2008.

BENEDITO, V. *et al.* **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

BENJAMIN, W. O. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. O. **Obras Escolhidas**. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994., p. 197-221. Vol. 1, Magia e técnica, arte e política.

BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control**: hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madri: Akal, 1977.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: Classe, Código e Controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERTRAND, O. **Avaliação e Certificação de competências e qualificações profissionais**, Brasília: UNESCO/IPE, 2005.

BOCCHETTI, A. **Por um professor mínimo**: a formação “a distância” do sujeito docente. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BOHNSACK, R.; NOHL, A. Youth culture as practical innovation: Turkish-German youth, time out and the actionisms of breakdance. **European Journal of Cultural Studies**, v. 6, n. 3, p. 366-385, 2003.

BOHNSACK, R. **Pesquisa social reconstrutiva**: introdução aos métodos qualitativos. Tradução Markus A. Hediger; revisão da tradução de Wivian Weller. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BOHNSACK, R.; WELLER, W. O método documentário na análise de grupos de discussão. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias de pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021. p. 67-86.

BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (org.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

BORGES, L. F. F. Desescolarização nos Currículos da Pedagogia: disjunções entre a formação e a atuação profissional. *In*: KASSAR, M. C. M.; SILVA, F. C. T. (org.). **Educação e Pesquisa no Centro-Oeste**: políticas, práticas e fontes de/para a formação do educador. 1. ed. Campo Grande-MS: Editora UFMS, 2012. p. 123-141.

BORGES, L. F. F. Eixo Estruturante e Transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. *In*: CAVALCANTE, M. M. D.; SALES, J. A. M. de.; FARIAS, I. M. S. de.; LIMA, M. do S. L. (org.). **Didática e Prática de Ensino**: Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. 1. ed. Fortaleza-CE: UECE, 2015b. p. 01181-01199. v. 4.

BORGES, L. F. F.; SILVA, F. T. A reforma da caneta: reflexões curriculares acerca do Ensino Médio Profissional no Brasil atual. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 1 e 2, p. 087-100, jul. 2016.

BORGES, L. F. F.; SILVA, F. T. Currículo do ensino médio: um recorte da atual rede pública de ensino do Distrito Federal. *In*: WELLER, W.; GAUCHE, R. (org.). **Ensino médio em debate**: currículo, avaliação e formação integral. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017. p. 57-93.

BORGES, L. F. F.; SILVA, F. T. **Estágio de docência no ensino de graduação**: experiências refletidas. Brasília: Editora Kíron, 2020.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BRANDÃO, C. da F. O Ensino Médio no Contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. **Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939**. Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Lex*, São Paulo: 3: 161. 1931.

BRASIL. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931.** Estatuto das Universidades Brasileiras. Lei Francisco Campos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html>. Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. **Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931.** Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm). Acesso em: 09 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932.** Regula a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a previa exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga escola normal.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 9.092, de 26 de março de 1946.** Amplia o regime didático das faculdades de filosofia, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9092-26-marco-1946-416948-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1o e 2o graus. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembrp-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria Ministerial n. 141/1961.** Trata sobre Normas para Registro de Professores do Ensino Industrial. 1961.

BRASIL. **Parecer n. 262/1962.** Fixa a duração da Formação dos Professores do Ensino Médio Geral. 1962.

BRASIL. **Parecer CFE no. 292, de 14 de novembro de 1962.** Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12636&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86). Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 257/1963.** Trata sobre Aprovação do Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina. 1963.

BRASIL. Convênio entre o MEC através da DES, O CONTAPE E A USAID/BRASIL sobre ensino médio, de 31 de março de 1965. In: ALVES, M. M. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio\\_alves\\_beaba\\_mec\\_usaid.pdf](http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf). Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria Ministerial n. 174/1965**. Estabelece o curso de Didática do Ensino Agrícola. 1965.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 12, de 3 de fevereiro de 1967**. Trata da formação de professores para as disciplinas específicas do ensino médio técnico. Documenta, Brasília, n. 22, 1967.

BRASIL. **Portaria Ministerial n. 111, de 14 de fevereiro de 1968**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, seção 1, 29 de fevereiro. 1968a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 479/1968**. Estabelece o currículo mínimo para os Cursos Especiais. 1968.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969**. Estabelece normas complementares à Lei no. 5.540/1968a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/De10616.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10616.htm). Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 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/De10616.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10616.htm). Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 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://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-655-27-junho-1969-374395-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. **Parecer n. 632, de 2 de setembro de 1969**. Conteúdo específico da faculdade de educação. Relator: Newton Sucupira. Documenta, n. 105, 1969c.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 266/1969**. Trata da Formação de Professores das Áreas Industrial e Comercial. 1969.

BRASIL. **Parecer n. 392/1969**. Trata da Formação de Professores para o Ensino Médio Técnico. 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 638/1969**. Trata da Equivalência dos Cursos de Formação de Professores do Ensino Industrial e Técnico. 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 672, de 04 de setembro de 1969.**

BRASIL. **Parecer n. 151, de 06 de fevereiro de 1970.** Trata do Plano de formação de professores para as disciplinas profissionais do ensino técnico-industrial.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE 214/1970.** Trata da Formação de Professores do Ensino Técnico-Industrial. 1970.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 74/1970.** Estabelece cargas horárias dos Cursos Especiais. 1970.

BRASIL. **Portaria Ministerial n. 339, de 07 de agosto de 1970.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 out. 1970.

BRASIL. **Parecer n. 409/1970.** Plano de Formação de Professores da Educação Profissional. 1970.

BRASIL. **Portaria n. 432 BSB, de 19 de julho de 1971.** Normas para organização curricular do Esquema 1 e do Esquema 2. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/itemLise/arquivos/notas/port432\\_71.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/itemLise/arquivos/notas/port432_71.htm). Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL. Presidência. **Lei no. 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1o e 2o graus. Brasília, DF, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. **Parecer n. 111/1971.** Trata da Formação de Professores de Ensino Médio para Disciplinas Especializadas. 1971.

BRASIL. **Parecer n. 1.073/1972.** Estabelece Currículo Mínimo para a Formação de Professores das Disciplinas das Áreas Econômicas Primária, Secundária e Terciária. 1972.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 3.761/1974.** Trata da Formação de Professores da Área Econômica Primária. 1974.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 3.771/1974.** Trata da Formação de Professores das Disciplinas do Antigo Ensino Médio Técnico. 1974.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 3.775/1974.** Trata da Formação de Professores das Disciplinas Específicas do Ensino Comercial. 1974.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Comissão Especial de Currículo. **Indicação n. 67/1975.** p. 2.25.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 1.886/1975.** Trata da Formação de Professores no Esquema II. 1975.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 1.902/1975.** Trata da Formação de Professores no Esquema I. 1975.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 2.517/1975**. Trata da Complementação de Estudos de Licenciatura Plena para Licenciados em Cursos de Curta Duração. 1975.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 51/1976**. Trata da Complementação Pedagógica Prevista para o Esquema 1. 1976.

BRASIL. **Resolução n. 03, de 28 de fevereiro de 1977**. Dispõe sobre o Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2o. Grau. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, 09 mar. 1977a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 919/1979**. Trata do Registro de Professores Oriundos dos Esquemas I e II. 1979.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 136/1980**. Trata do Registro de Professores Oriundos dos Esquema I e II. 1980.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 589/1980**. Trata do Registro de Professores Advindos dos Esquemas I e II. 1980.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 867/1980**. Trata do Registro de Professores Advindos dos Esquemas I e II. 1980.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 1.004/1980**. Trata do Registro de Professores Advindos dos Esquemas I e II. 1980.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 67/1981**. Trata do Registro de Professores Advindos dos Esquemas I e II. 1981.

BRASIL. **Resolução CFE n. 07, de 07 de outubro de 1982**. Altera os artigos 1o e 9o da Resolução no. 03/77/CFE, alterada pela Resolução no. 12/78, para tornar opcional a formação de professores da parte especial do currículo do ensino de 2o grau por via dos Esquemas I e II ou por licenciatura plena. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 out. 1982.

BRASIL. Legislação Informativa - **Lei no. 7.044, de 18 de outubro de 1982** - Altera dispositivos da Lei no. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2o. grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Parecer CFE n. 335/1982**. Trata do Registro de Professores habilitados segundo os Esquemas I e II. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010904.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, DF, Brasília, n. 1.248, seção 1, p. 12, 23 dez. 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2o. do art. 6o. e os art. 39 a 42 da LDBEN/1996. 1997b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 02, de 26 de junho de 1997**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf). Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 16/1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, Brasília, **Diário Oficial da União**, 05 de outubro de 1999a.

BRASIL, Resolução CNE/CEB n. 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, Brasília, **Diário Oficial da União**, 22 de dezembro de 1999b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 09/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rco01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rco01_02.pdf). Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/CP. Parecer CNE/CP n. 5, de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 92, seção 1, p. 11-12, 15 maio 2006.

BRASIL. MEC.CNE. Resolução CNE/CP n. 2, de 1o. de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. MEC.CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CES n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, 20 fev. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL.MEC.CNE. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-29/file>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. MEC. CNE. **Nota Técnica de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=238381-nota-tecnica-sobre-a-resolucao-cnecp-n-2-2019&category\\_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238381-nota-tecnica-sobre-a-resolucao-cnecp-n-2-2019&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. MEC. CNE. **Comunicado do MEC, do CNE/CP, de 19 de setembro de 2022, sobre a Nota Técnica de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP n. 2/2019**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=241091-comunicado-relativo-a-resolucao-cne-cp-n-2-2019&category\\_slug=setembro-2022-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=241091-comunicado-relativo-a-resolucao-cne-cp-n-2-2019&category_slug=setembro-2022-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 out. 2022.

BRETON, H. Investigação narrativa: entre detalhes e duração. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**. Boa Vista, v. 1, p. 12-22, maio 2020. ISSN 2675-3294. Disponível em: <https://revista.ufr.br/revista/article/view/e20201>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRITO, R. M. de. Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil. **Dialógica: Revista eletrônica da FAGED**, v. 1, n. 1. p. 01-10, 2006. Disponível em: [http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve\\_historico\\_curso\\_pedagogia.pdf](http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf). Acesso em: 05 maio 2021.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a Educação Básica e o Curso de Pedagogia: tensão entre o instituinte e o instituído. **Revista de Associação de Políticas e Administração Educacional**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

CANAU, V. M. A didática hoje: uma agenda de trabalho. *In*: CANAU (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 149-160.

CARDOSO, T. F. L. Uma Escola Normal, Uma “Escola de Trabalho”. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 01-15, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1686>. Acesso em: 05 maio 2022.

CARRERA, R. M. H.; MATOS-DE-SOUZA, R.; GONZALÉZ-MONTEAGUDO, J. A. Educação de Adultos e a Educação Permanente como provocação para a Formação no Mundo do Trabalho. *In*: ALVES, W. F.; MACHADO, M. M. (org.). **Trabalho & Saber: questões e proposições na interface entre formação e trabalho**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. (Série As Dimensões da Formação Humana).

CARVALHO GUEDES, I. A.; SANCHEZ, L. B. A formação docente para a Educação Profissional Técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá - Campus Macapá: um estudo de caso. **HOLOS**, [S.I.], v. 7, p. 238-252, dez. 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6093>. Acesso em: 27 ago. 2020.

CASTANHA, A. P. A introdução ao Método Lancaster no Brasil: história e historiografia. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX. GT de História da Educação. **Anais [...]**. ANPED SUL, 2012.

CASTRO, C. M. Memórias de um orientador de tese: um autor relê sua obra depois de um quarto de século. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

CASTRO, F. S. R. de. **Políticas Públicas de Educação e Cultura: a luta pela formação integral em uma escola pública unitária versus a imposição mercadológica do terceiro setor**. [2019]. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/estadoepoder/7snep/docs/058.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.

CARNEIRO, I. S. P.; CAVALCANTE, M. M. D. A produção acadêmica da formação de professores na Educação Profissional. **Holos**, [S.I.]. v. 3, p. 201-227, set. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5993>. Acesso em: 27 ago. 2020.

CATANI, D. B. O lugar dos clássicos na escrita da educação: a metáfora das raízes. **Revista USP**, [S. 1.], n. 76, p. 149-156, 2008. Disponível em <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/13646>. Acesso em: 21 maio 2021.

CHAUÍ, M. de S. **Ideologia e Educação**. O discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 2001.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CONTRERAS, J. D. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Edições Morata, 1997.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e Reforma do Ensino Médio: lei no. 13.415/2017. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018000301633&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000301633&Ing=en&nrm=iso). Acesso em: 23 maio 2022.

COUCEIRO, M. do L. P. O porquê e para quê do uso das histórias de vida. *In*: MALPIQUE, M. **Histórias de vida**. Porto: Campo das Letras, 2002. p. 155-160.

COUTINHO, L. C. S. O curso de pedagogia da FE/UNICAMP: as reformulações curriculares em questão (1974-1998). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 48, p. 296-309, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640023>. Acesso em: 6 jun. 2022.

CUNHA, A. E. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro. Wak. 2008.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda** - o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, L. A. Ensino Profissional: o grande fracasso da Ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CUNHA, L. A. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Senado Notícias**, 03 de março de 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, M. I. da. Diferentes Olhares sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, v. 27, p. 525-536, set./dez. 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/view/397/294>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CUNHA, M. I. da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. Coleção didática e prática de ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. *In*: ENDIP, 15., 2010, Vale do Rio dos Sinos. **Anais [...]**. Vale do Rio dos Sinos: UNISINOS, 2010.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A. de. Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, A. M. C.; LIMA, A. M.; SENA, I. P. F. S. (org.). **Diálogos críticos**, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/5520/4015>. Acesso em: 10 jun. 2022.

DELORS, J. (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996). 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**. Ensaaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: UFRN, 2012a.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria n. 358, de 18 de abril de 2022**. Regulamenta, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, os procedimentos para apresentação de proposta de curso e proposta de adesão a Plano de Curso Técnico de Nível Médio na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. DODF, n. 76, terça-feira, 26 de abril de 2022, p. 11.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria n. 359, de 18 de abril de 2022**. Regulamenta, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, orientações pedagógicas e procedimentos normativos para estruturação e oferta de cursos de Qualificação Profissional, nas modalidades presencial e a distância e dá outras providências. DODF, n.76, terça-feira, 26 de abril de 2022, p. 13.

DOLWITSCH, J. B. **Tecendo histórias... Entrelaçando narrativas**: teceduras que constroem a docência de professores bacharéis. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria-RS, 2018.

DONATO, E. M. Formación. *In*: FAZENDA, I. C. A. (org). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2002.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: Concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131. abr./jun. 2015, p. 299-324.

ENSINA BRASIL. **Quem somos**. Disponível em: <https://www.ensinabrasil.org.br/copia-quem-somos>. Acesso em: 02 jun. 2022.

FANFANI, E. T. La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

FARGE, A. **Lugares para a História**. Lisboa: Teorema, 1999.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? *In*: MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FERNANDEZ ENGUITA. **La escuela a examen**: análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas. Madrid: EUDEMA, 1999.

FERRAGUT PASSOS, L. F.; OLIVEIRA, N.da S. C. de. Professores não habilitados e os Programas Especiais de Formação de Professores: a tábua de salvação ou a descaracterização. **Revista Diálogo Educacional**, [S.I.], v. 8, n. 23, p. 105-120, jul. 2008. Disponível em: <http://periodicos.pucpr.br/index/php/dialogoeducacional/article/view/3985>. Acesso em: 27 ago. 2020.

FERREIRA, F. W. **Planejamento sim ou não?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FERREIRA, L. da C. **Educação, escola e trabalho: projetos e reformas educacionais entre o império e a república brasileira (1878-1909)**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

FERREIRA, M. A. V. Uma leitura comparativa entre as resoluções n. 2/2015 e n. 2/2019. *In*: VEIGA, I. P. A.; SANTOS, J. S. dos (org.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p. 72-93.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão Participativa da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.** [online], v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 24 set. 2022.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades. Estud.**, v. 32, n. 93, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694XnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia de pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, C. M. F. da. Formação e saberes docentes na Educação Profissional: um relato de experiência. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 1, n. 12, p. 170-178, jun. 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5873>. Acesso em: 27 ago. 2020.

FONSECA, C. S. da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: CBAI, 1961.

FORMOSINHO, L. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANZON, S. Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968 - as garras da águia na legislação de ensino brasileira. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE – PUCPR, XII, 26 a 29 out. 2015. **Anais [...]**. Para Disponível em: [https://educere.bruc.br/arquivo/pdf2015/21202\\_9057.pdf](https://educere.bruc.br/arquivo/pdf2015/21202_9057.pdf). Acesso em: 14 jun. 2022.

FREIRE, L. de A.; CARNEIRO, I. M. S.P. Reflexões sobre o trabalho docente do professor bacharel: perspectivas para a formação continuada. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, XVI, Unicamp, Campinas, 2012. Anais [...].* Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos.../2707d.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

FREIRE, P. **A educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Novos tempos, velhos problemas. *In: SERBINO, R.V. et al. Formação de Professores*. São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 41-47.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Formação de profissionais da educação - Políticas e tendências, Campinas: Centro de Estudos da Educação e Sociedade (CEDES), n. 68, 1999. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301999000300002&script=sci\\_arttext%tlng=p](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301999000300002&script=sci_arttext%tlng=p) t. Acesso em: 6 jul. 2022.

FREITAS, L. C. de. Neotecnismo e formação do educador. *In: ALVES, N. (org.). Formação de professores, pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnismo? *In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, fev. 2011.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. *In: VIII ENDIPE*, Florianópolis, 1996. **Anais [...]**. Volume II.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, M. C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Ed. Porto, 1999.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 set. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Coordenado por Bernardete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006. [1. ed. 1998].

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. (1. ed. 1997).

GLASER, N. Z. R. R. A formação do professor de II grau, na legislação de 1931 a 1975. **Educar**, Editora da UFPR, Curitiba, n. 9, p. 91-101. 1993.

GONÇALVES, Y. P. **Currículo e prática docente**. Assistentes sociais no exercício da docência: aprendizagem do saber ensinar. Tese (Doutorado) – PUCSP, São Paulo, 2007.

GOMEZ, L. G. F.; RAMOS, L. M. P. de C. Políticas de Formação Docente: Análise da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, p. e38039, 24 mar. 2018.

GOODSON, I. **Historias de vida del profesorado**. Ediciones Octaedro S. L., 2004.

GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOODSON, I.; SYKES, P. **Life History Research in Educational Settings**: Learning from Lives. Buckingham: Open University Press, 2001.

GRAMSCI, A. **Il Materialismo Storico e la Filosofia di Benedetto Croce**. Turim, Einaudi, 1952.

GUEDES, I. A. C.; SANCHEZ, L. B. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá Campus Macapá: um estudo de caso. **Holos**, v. 7, p. 238-252, 2017.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

GUSDORF, G. **Lignes de vie 2**. Auto-biographie. Paris: Odile Jacob, 1991.

HOBBSAWN, E. **The age of extremes - The short twentieth century: 1914-1991**. Londres: Michael Joseph, 1994.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A.; GOODSON, I.; HOLLY, M. L.; MOITA, M. da C.; GONÇALVES, J. A. M.; FONTOURA, M. M.; BENERETZ, M. **Vida de Professores**. Org. de António Nóvoa. Porto – Portugal: Porto Editora, 2007. p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 27, n. 2, p. 177-202. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647238>. Acesso em: 08 jul. 2022.

JIMÉNEZ ESPINOSA, A. A formación de profesores de matemáticas: el caso de la licenciatura más antigua de Colombia. **Práxis & Saber**, v. 10, n. 22, p. 45-70, abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.7945>. Acesso em: 08 jul. 2022.

JORNAL DA UNICAMP. **Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas**. Texto de Manuel Alves Filho. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>. Acesso em: 02 jun. 2022.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeita da formação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução Gizele Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-44, 2001.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KORTHAGEN, F. A. J. **Ligando a prática, a teoria e a pessoa na formação de professores**. Conferência proferida no IV Colóquio Internacional “Grupos Profissionais - Educação, Trabalho e Conhecimento [GP\_Etc]” e I Seminário Internacional “Formação Inicial de Profissionais de ajuda”, 8-9 março, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2012.

KUENZER, A.; MACHADO, L. A pedagogia tecnicista. *In*: MELLO, G. N. (org.) **Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo, Loyola, p. 29-52. 1984.

KUENZER, A. Z. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão**. 2 ed. Brasília: Reduc Inep, 1991.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Brasília: Inep, 2008. *Educação Superior em Debate*, v. 8.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-872, 2010.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: Uma expressão da epistemologia da prática. **Revista Olhar do Professor**, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007. Ponta Grossa. Disponível em: <https://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 7 jul. 2022.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. *In*: IHWE, J. (org.). **Literaturwissenschaft und Linguistik**. Frankfurt am Main: Fischer/Athenäum, 1973. p. 78-126. v. 2.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&Ing=en&nrm=iso). Acesso em: 22 maio 2021.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? *In*: LIBÂNEO, J. C.; **Pedagogia, Ciência da Educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**: diferentes olhares para a didática. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

LIBÂNEO, J. C. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. *In*: REUNIÃO ANPED, 35. Porto de Galinhas, 2012. **Trabalhos...** Porto de Galinhas: [s. n.], 2012, p. 1-10. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/gt04%20Trabalhos/GT04-1936\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/gt04%20Trabalhos/GT04-1936_int.pdf). Acesso em: 21 abr. 2021.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-61.

LIMA, M. do S. L. **A formação contínua do professor**: nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2001.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-119, maio/jun./jul./ago. 2004.

LUZURIAGA, L. **Dicionário de Pedagogia**. Buenos Aires: Editorial Lozada, 1960.

MACEDO, J. M. de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2011.

MACEDO, J. M. de. Reconhecimento do Notório Saber e a Inclusão Excludente do Professor na Educação Básica: qual o lugar da Universidade na Formação? **RPGE - Revista on Line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp.2, p. 1239-1259, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10841/7028>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, jun. 2008.

MACHADO, L. R. de S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: MOURA, D. H. (org.). **Produção de Conhecimento, políticas públicas e formação em Educação Profissional**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 347-362.

MAGALHÃES, S. M. O. Formação continuada de professores — Uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org.10.5965/1984723820432019184>. Acesso em: 5 jul. 2022.

MANACORDA, M. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA 1932. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/143>. Acesso em: 02 jul.2022.

MANNHEIM, K. Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. **Wissenssoziologie**. Neuwied, Luchterhand, 1964. p. 91-154. [inglês: **Essays on the sociology of knowledge**. London: Routledge; Kenan Paul, 1952, p. 33-83].

MANNHEIM, K. **Strukturen des Denkens**. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1980. [inglês: **Structures of thinking**. Collected Works Volume Ten. London: Routledge; Kegan Paul, 1982).

MÁRQUEZ, G. G. **Cem anos de solidão**. Editora Record, 2003.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Senac, 2013.

MASSIMI, M. **História das ideias psicológicas no Brasil, em obras do período colonial**. 1984. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

MATOS-DE-SOUZA, R. **Viagem (de)formativa na narrativa autobiográfica de Elias Canetti**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2015.

MATOS-DE-SOUZA, R.; SOUZA, E. C. de. O fenômeno da escrita (auto)biográfica: localizações teórico-históricas. In: SOUZA; E. C. (org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015.

MAZZOTI, T. B.; NÓVOA, A.; PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia**: ciência da educação? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 127-158.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil (1835-1889). São Paulo: Editora Nacional, 1940. v. 3.

MONDOLFO, R. **El Materialismo Historico en F. Engels**. 2. ed. Buenos Aires: Raigal, 1956.

MOTA, E. A. D.; PRADO, G. do V. T.; PINA, T. A. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel/Pelotas, v. 30, p. 109-134, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1761>. Acesso em: 18 set. 2022.

MOURÃO, A. R. B.; BENTES, A. do N.; ALMEIDA, C. A. G. de.; NOGUEIRA, S. C. C. (org.). **A Educação Profissional na região norte**: reflexões e críticas. Editora EDUA, 2013.

MUSSI, A. de A. Formação de Professores para a Educação Básica — Relações entre currículo e escola. *In*: VEIGA, I. P. A.; SANTOS, J. S. (org.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p. 168-188.

NASCIMENTO, M. I. M.; COLARES, S. A. de O. Análise da eficiência da Lei 5.692/71 na formação dos Trabalhadores de Guarapuava sob a perspectiva de consciência para a cidadania e qualificação para o trabalho. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 76-85, dez. 2005. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4846/art08\\_20.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4846/art08_20.pdf). Acesso em: 14 maio 2022.

NETA, A. A. de C.; MOURA, J. da S.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Contextos da precarização docente na educação brasileira. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-25, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1261>. Acesso em: 5 jul. 2022.

NEVES, C. de S. **Ensino superior no Brasil** - legislação e jurisprudência federais. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1955. v. 2.

NEVES, M. de F. **O Método Lancasteriano e o Ensino da Ordem e da Disciplina para os Soldados do Império Brasileiro**. Mimeog. 2007.

NOGUEIRA, A. W. R.; COSTA, M. A. da.; MORAES, A. C. de. Formação docente para a educação profissional e tecnológica no contexto neoliberal. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4638>. Acesso em: 18 maio 2022.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista do Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, A. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário**. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: ISEF, 1986.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992a. p. 15-33.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. *In*: NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b. p. 13-43.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: FAZENDA, I. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2014.

NÓVOA, A. Professores principiantes: por que é que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer? *In*: CONGRESSO DE PROFESSORES PRINCIPIANTES E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, IV. 2014. Curitiba. **Materiais do Congresso**. Curitiba: [s.n.], 2014. Disponível em: [http://pt.congreprinci.com.br/wp-content/uploads/2014/03/Conferencia\\_Antonio\\_Novoa\\_21\\_02\\_2014\\_IV-Congreprinci.pdf](http://pt.congreprinci.com.br/wp-content/uploads/2014/03/Conferencia_Antonio_Novoa_21_02_2014_IV-Congreprinci.pdf). Acesso em: 7 jul. 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2022.

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

NUNES, M. T. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros. 1962.

O. DA SILVA, K. K. O.; QUEIROZ, K. da S.; MEDEIROS, S. M. D. Trabalho e trabalho docente: a percepção de docentes da área de formação geral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 1, n. 12, p. 70-81, jun. 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5785>. Acesso em: 27 ago. 2020. doi: <https://doi.org/10.15628/rbept.2017.5785>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: 2006.

PALMER, R. **Hermenêutica**. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1989.

PAIVA, E. V.; PAIXÃO, L. P. **PABAE (1956-1964)**: a americanização do ensino elementar no Brasil? Niterói. EDUFF, 2002.

PASQUALI, R.; VIEIRA, J. de A.; MASCARELLO VIEIRA, M. M. Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica a Distância da Rede Federal de Educação Brasileira: análise das produções acadêmicas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 2, n. 9, p. 22-31, dez. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3558>. Acesso em: 27 ago. 2020.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais Auto-Bio-Gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. *In*: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (org). **Memórias, Memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica em Educação).

PERRENOUD, P. **Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants?** Tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. Genebra: Universidade de Genebra, 1998b.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. **Les histoires de vie**. Paris: PUF, 1993.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes e identidade da docência**. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHO, M. J. de.; SANTOS, J. S. dos.; BRASILEIRO, T. S. A. O impacto das políticas públicas na formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SANTOS, J. S. (org.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p. 41-71.

POLANYI, M. **Implizites Wissen**. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1985.

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo, Educação**. Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

PRYJMA, M. F.; WINKELER, M. S. B. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 23-34, ago/dez. 2014. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 05 maio 2021.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N.; SGUISSARDI, V. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 91-108, 1991.

REICHERTZ, J. Objective Hermeneutics and Hermeneutic Sociology of Knowledge. In: FLICK, U.; von KARDORFF, E.; STEINKE, I. (ed.). **A companion to qualitative research**. London: SAGE, 2004. p. 290-295.

RIBEIRO, M. R. **A formação continuada dos professores de 1a. a 4a. série do ensino fundamental, em Castanhal Pará: continuidade ou descontinuidade?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.

RICOEUR, P. **Temps et récit**. Paris: Seuil, v. 1, 1983. (Collection Esprit).

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação** - Reimp. - (Biblioteca de filosofia contemporânea: 2), 2019.

ROCHA, J. D. T. E agora? Pós-BNCC — Qual(is) currículo(os) diverso(s) para formar professores no Brasil? *In*: VEIGA, I. P. A.; SANTOS, J. S. (org.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p. 189-218.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. **Anais do III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, Santiago do Chile, n. p. cd-rom, 2012.

ROMEIRO, A. C. V. L. **Um novo olhar para um velho quadro**: a inovação no ensino de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

ROMEIRO, A. C. V. L.; LESTON JR, O. O Poder da Caneta? A Relevância da Avaliação no Processo de Ensino Aprendizagem no Estágio de Docência. *In*: BORGES, L. F. F.; SILVA, F. T. **Estágio de docência no ensino de graduação**: experiências refletidas. Brasília: Editora: Kíron, 2020. p. 135-151.

ROSA, A. C. F.; AOOD, M. H. de L.; VILLARREAL, G. M. A. Resistência e formação de professores contra os notórios saberes e o homeschooling. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39. Niterói/RJ, 20 a 24 out. 2019. **Anais [...]**. Niterói: UFF, 2019.

ROSENTHAL, G. **Pesquisa social interpretativa**: uma introdução. Tradução Tomás da Costa; ver. Hermílio Santos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

ROSSI, L. B. As bases teóricas da Proposta Pedagógica da FEDF. Brasília, março/1988, p. 01-08.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SACRISTÁN, J. G. O currículo na sociedade da informação e do conhecimento. *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100012&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&Ing=en&nrm=iso). Acesso em: 23 maio 2021.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SCHAPP, W. **Empê três dans des histories. L'être de l'homme et de la chose**. Tradução de Jean Greisch. Paris: Cerf, 1992.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil. A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 23 maio 2022.

SCHMIDT, M. de A.; ORTH, M. A. Ações políticas e sociais da educação profissional: alguns aspectos históricos. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 3, p. 30-43, 19 dez. 2013.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora: 2000.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W; PFAFF, N. (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 210-222.

SEVERINO, A. J. A importância do conhecimento na existência humana: o epistêmico, o simbólico e o cultural. *Idéias*, n. 24. São Paulo: FDE, 1991.

SHULMAN, L. S. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching**. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

SILVA, A. A. de F.; ROCHA, J. G. Dilemas em torno dos conceitos/termos formação contínua e formação continuada: um diálogo com pesquisadores do Brasil, Canadá, Espanha e Portugal. **Olhares & Trilhas Uberlândia**, v. 23, n. 3, jul./set. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharetilhas/article/download/61499/32594/273830>. Acesso em: 17 set. 2022.

SILVA, F. L. G. R. Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas Diretrizes para a formação de professores da Educação Profissional: identidades profissionais em construção. **HOLOS**, [S.I.], v. 6, p. 156-188, out. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4986>. Acesso em: 27 ago. 2020.

SILVA, F. T.; BORGES, L. F. F. Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1693-1723, Oct. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo/php?script=sci\\_arttex&pid=S2175-62362018000401693&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo/php?script=sci_arttex&pid=S2175-62362018000401693&Ing=en&nrm=iso). Acesso em: 23 maio 2021.

SILVA, G. L. da.; PAIVA, M. M. de. Políticas e Métodos de Alfabetização nas Escolas de Primeiras Letras da Cidade de Assú/RN (1829/1908). **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, Tubarão**, v. 11, n. 20, p. 231-248, jun./dez. 2017. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SILVA, J. R. da. **Narrativas Docentes e Suas Representações Acerca do Ensino Médio Integrado**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2019.

SILVA, R. N.; ESPOSITO, Y. L.; SAMPAIO, M. M.; QUINTERIO, J. **Formação de professores no Brasil**. São Paulo: FCC; REDUC, 1991.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIQUEIRA, E. M. **Luzes e sombras**: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1879-1889). Tese (Doutorado em História da Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1999.

SOARES JÚNIOR, N. E.; ROMEIRO, A. C. V. L. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: uma análise da área de linguagem. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 946-955, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/45466>. Acesso em: 23 maio. 2021.

SORDI, M. R. L. de.; MENDES, G. do S. C. V. A avaliação formativa como estratégia de luta em prol da qualidade social da escola de ensino médio. *In*: WELLER, W.; GAUCHE, R. (org.). **Ensino Médio em debate**: currículo, avaliação e formação integral. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 95-115.

SOUSA, E. P. *et al.* Formação pedagógica do tecnólogo para atuação como docente no Instituto Federal do Amapá - Campus Macapá. **HOLOS**, [S.I.], v. 1, p. 1-12, dez. 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6899>. Acesso em: 27 ago. 2020.

SOUZA, A. M. de.; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. (org.). **Educação Superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

SOUZA, R. F. de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora Unesp, 1988. (Prismas).

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 35-57, 1998.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. de Educ.**, v. 14, p. 61-193, ago. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Acesso em: 27 maio 2021.

TANURI, L. M. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1991.

TEACH FOR ALL. **Teach For All**. Disponível em: <http://teachforall.org.all.org.en>. Acesso em: 03 jun. 2022.

TELLOS, C.; MAINARDES, J. Políticas docentes na América Latina: entre o neoliberalismo e o pós-liberalismo. *In*: VILLAS BÔAS, R. T.; BEHRENS, M. A. (org.). **Espaços educacionais: das políticas docentes à profissionalização**. Curitiba: Champagnat, 2015. p. 32-62.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Curitiba: Copyflet, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. *et al.* **A agonia do(a) educador(a) sul-rio-grandense: histórias de vida**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

TREVISAN, A. L. De Professor de Matemática a Pesquisador em Educação Matemática: uma trajetória. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 762-776, ago. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-636X20144000200762&Ing=en&rn=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X20144000200762&Ing=en&rn=iso). Acesso em: 30 ago. 2020.

VASCONCELOS, M. L. C. **A Formação de professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. *In*: VEIGA, I. P. A.; REZENDE, L. M. G. de (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. 20. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p. 11-35.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. *In*: VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática**. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (org.). **Ensino Fundamental - Da LDB à BNCC**. Campinas: Papyrus, 2018.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores: Uma análise por dentro da Resolução n. 2/2019. *In*: VEIGA, I. P. A.; SANTOS, J. S. (org.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p. 94-116.

VENTORIM, S.; ASTORI, F. B. S.; BITENCOURT, J. F. O desmonte das políticas de formação de professores confrontado pelas entidades acadêmico-científicas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 22, abr.-2020. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox=-b-d&1-VENTORIM>. Acesso em: 7 jul. 2022.

VENTURINI, N. de L. **Os saberes pedagógicos por bacharéis que se tornam professores: um estudo por meio da Metodologia da Problematização**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Londrina, Londrina, 2009.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JÚNIOR, A. de. A Educação Profissional no Brasil. **Revista Interações**, n. 40, p. 152-169, 2016.

VIEIRA, K. L. de A. S.; SANTOS, S. S. dos. Políticas públicas para a formação de professores de Ciências e Matemática: complementação pedagógica para bacharéis e tecnológicos. **Ciênc. educ. (Bauru)**, v. 21, n. 3, p. 575-584, set. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-7313201500030004&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-7313201500030004&Ing=en&nrm=iso). Acesso em: 08 set. 2020.

VIEIRA, M. M. M.; Formação de professores da Educação Profissional: análise de produções acadêmicas. **HOLOS**, [S.I.], v. 2, p. 243-258, jun. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3160>. Acesso em: 27 ago. 2020.

VIEIRA, M. P. A. *et al.* **A Pesquisa em história**. São Paulo: Ática, 1989. p. 29-64. (Série Princípios). Os passos da pesquisa.

VILELA, R. A. T.; NOACK-NAPOLES, J. Hermenêutica objetiva e sua apropriação na pesquisa empírica na área da educação. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 305-326, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3618>. Acesso em: 05 maio.2021.

VILLELA, H. de O. S. **Da Palmatória à Lanterna Mágica: A Escola Normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VILLELA, H. de O. S. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. Trabalho apresentado na **26a. Reunião Anual da ANPED**, 2003.

VIÑAO, A. A modo de prologo, refugios del yo, refugios de otros. *In*: MIGNOT, A. C. V.; BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S. (org.). **Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 9-15.

VIÑAO, A. Las autobiografías, memorias e diários como fuente histórico-educativa: tipologias e usos. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-26, 2000b.

VIRGÍNIO, M. H. da S. **Análise de conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado) – UFPB/CE, João Pessoa, 2009.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, no]. 13, jan./jun. 2005, p. 260-300. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/MQLCwdqFzDMZjZ8FLKCDQVn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C.L. (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-154.

WELLER, W.; GAUCHE, R. (org.). **Ensino Médio em debate: currículo, avaliação e formação integral**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

- WELLER, W.; OTTE, J. Análise de narrativas segundo o método documentário: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas, Rev. Ciênc. Soc.**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 325-340, ago. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-60892014000200325&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-60892014000200325&Ing=en&nrm=iso). Acesso em: 24 maio 2021.
- WELLER, V.; PFAFF, N. (org.). Metodologias de Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista Narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 131-143, 16 out. 2019.
- WERLE, F. O. C. Histórias das Instituições Escolares - de que se fala? *In*: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (org.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Estudo Dois. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2004. p. 13-35.
- WOHLRAB-SAHR, M. Innenwelt und innere Natur. Sozialisations-und identitätstheoretische Anmerkungen zu Dux' biologisch, rückversicherter' Theorie der Kulturentwicklung. *In*: PSARROS, N.; STEKELER-WEITHOFER, P.; VODRUBA, G. (Hrsg.): **Die Entwicklung sozialer Wirklichkeit**. Weilerswist:158-176.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.
- YOUNG, M. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.
- ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- ZANCHET, B. M. A. **A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2003
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

#### FONTES DOCUMENTAIS CEDUC/FE/UnB

**Proposta Curso Esquema 1 (1987).**

**Relatório Reunião de Coordenação Seminário para o Dimensionamento do Currículo Esquema 1 (1987).**

**Projeto Esquema 1 (1987).**

**Projeto Proposta Esquema 1 a distância (1988).**

**Documentos Comissão de Seleção de Candidatos Esquema 1 (1988).**

**Circular da Coordenação Acadêmica Esquema 1 (1988).**

**Relatório Bimestral Filosofia da Educação (1988).**

**Relatório e Avaliação Gerais da 1a. Turma Esquema 1 (1988).**

**Relatório docente Fundamentos Sociais Educação 1 (1988).**

**Relatório Bimestral de Avaliação Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem (1988).**

**Dados Questionário Informações Pessoais Turma II (1988).**

**Proposta Reformulação Esquema 1 (1988).**

**Avaliação Representante da Turma 1o. semestre/1988 (1988).**

**Memorando FED/026/1988 (1988).**

**Relatório Estrutura e Funcionamento Ensino 1o. e 2o. Graus (1988).**

**Relatório Comissão designada pelo Ato 05/88 (1988).**

**Relatório Comissão de Avaliação Esquema 1 à CCCP (1988).**

**Pré-Relatório sobre o Esquema 1 (1989).**

**Relatório Esquema 1 após 1 ano e meio de funcionamento (1989).**

**1o. Relatório Informativo (1992).**

**2o. Relatório Informativo (1992).**

**3o. Relatório Informativo (1992).**

**4o. Relatório Informativo (1992).**

**5o. Relatório Informativo (1992).**

**Documento sem título (1992).**

**Levantamento de Resultados obtidos pelo Questionário aplicado em Alunos Esquema 1 (1992)**

**EDITAIS IDR PUBLICADOS DODF**

**Edital no. 289/85** (1985).

**Edital no. 252/85** (1985).

**Edital no. 207/86** (1986).

**Edital no. 171/87** (1987).

**Edital no. 124/89** (1989).

**Edital no. 002/89** (suplemento) (1989).

**Edital no. 218/90** (suplemento) (1989).

**Edital no. 113/90** (1989).

**Edital no. 108/90** (1990).

**Edital 184/91** (1991).

**Edital no.206/93** (1993).

**Edital no. 156/94** (1994).

**Edital no. 116/95** (1995).

**Edital no. 092/95** (1995).

**CENSO ESCOLAR - PLANILHAS SUPLAV/SEEDF**

Planilhas dados de **1999 a 2019**.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Grupo de Pesquisa: Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas

Orientadora: Professora Dra. Livia Freitas Fonseca Borges

O/A senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “*Nem supletivo, nem emergencial... Afinal, o que contam docentes bacharéis licenciados/as no Esquema 1 da UnB?*”

A tese será defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação — PPGE da Universidade de Brasília — UnB, na linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação — PDCA e Eixo de Interesse: Currículo e Formação de Profissionais da Educação. A pesquisa tem por objetivo central descobrir o significado e impacto da formação pedagógica ofertada no Esquema 1 aos/as professores/as concluintes, que se desdobra nos objetivos específicos: compreender a proposta pedagógica e curricular do Esquema 1; analisar as experiências de formação vivenciadas pelos/as docentes-alunos/as da SE/FEDF que se graduaram no referido Curso; e investigar, segundo a legislação, de antes e agora, as perspectivas sobre qual sujeito se intenta/intentava formar.

Conhecendo o objeto da pesquisa acima descrito, concordo em participar voluntariamente da entrevista, podendo, entretanto, desistir desta a qualquer momento, com a garantia de que terei meu nome preservado, caso deseje, e sobretudo fico resguardado/a de que nenhum material que revele a minha identidade seja divulgado, sem minha autorização.

A pesquisadora responsável estará à disposição para quaisquer esclarecimentos antes, durante e depois da entrevista.

Dados do(a) participante

Nome: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Pesquisadora responsável: Ana Cristina Vieira Lopes Romeiro

Instituição procedente da pesquisadora: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Telefone da Secretaria do PPGE: (61) 3107-6194

Telefone da pesquisadora: (61) 99666-3373

Brasília, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA

Objetivo geral: Analisar as experiências de formação vivenciadas pelos/as docentes-alunos que se graduaram no Esquema 1.

MOMENTOS ANTERIORES À ENTREVISTA NARRATIVA (Agradecimento pela disponibilidade do/a informante em compartilhar suas experiências; explicar os objetivos da pesquisa; informá-lo/la de que o interesse central da narrativa se baseia em sua trajetória de vida, inclusive após concluir o Esquema 1; deixá-lo/la à vontade para narrar as experiências de seu jeito e no ritmo desejado).

- 1) Sobre as experiências mais significativas do tempo de estudante (delineamento dos caminhos e das trajetórias até a docência);
- 2) Acerca da vinculação com o Esquema 1;
- 3) Relativamente à opção pela docência, sendo bacharel;
- 4) Sobre cursar o Esquema 1 (busca pelo modo como enxerga esta experiência e a importância dos conhecimentos advindos para a sua formação e o impacto na trajetória docente);
- 5) Sobre como concebe os conhecimentos pedagógicos (a intenção é descobrir se entende e visualiza a sua relevância);
- 6) Com relação às experiências acadêmicas pós-Esquema 1 (continuidade à formação);
- 7) Quanto aos desafios inerentes à prática pedagógica (recordação de situação em que os conhecimentos pedagógicos fizeram falta ao dar aulas, especialmente antes da conclusão no Curso ou mesmo depois).

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

Nome completo: \_\_\_\_\_

Cargo/Função: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Telefone de contato (celular): \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA

Objetivo geral: Analisar as narrativas biográficas de professores/as formadores/as do Esquema 1

**MOMENTOS ANTERIORES À ENTREVISTA NARRATIVA** (Agradecimento pela disponibilidade do/a informante em compartilhar suas experiências; explicar os objetivos da pesquisa; informá-lo/la de que o interesse central da narrativa se baseia em sua trajetória de vida, inclusive após concluir o Esquema 1; deixá-lo/la à vontade para narrar as experiências de seu jeito e no ritmo desejado).

- 1) Como se deu a sua vinculação ao Esquema 1?;
- 2) De que maneira se estruturava a proposta pedagógica e a proposta pedagógica do Esquema 1?;
- 3) Do que mais se recorda acerca do período e de sua atuação como professor/a formador/a?.

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

Nome completo: \_\_\_\_\_

Cargo/Função: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

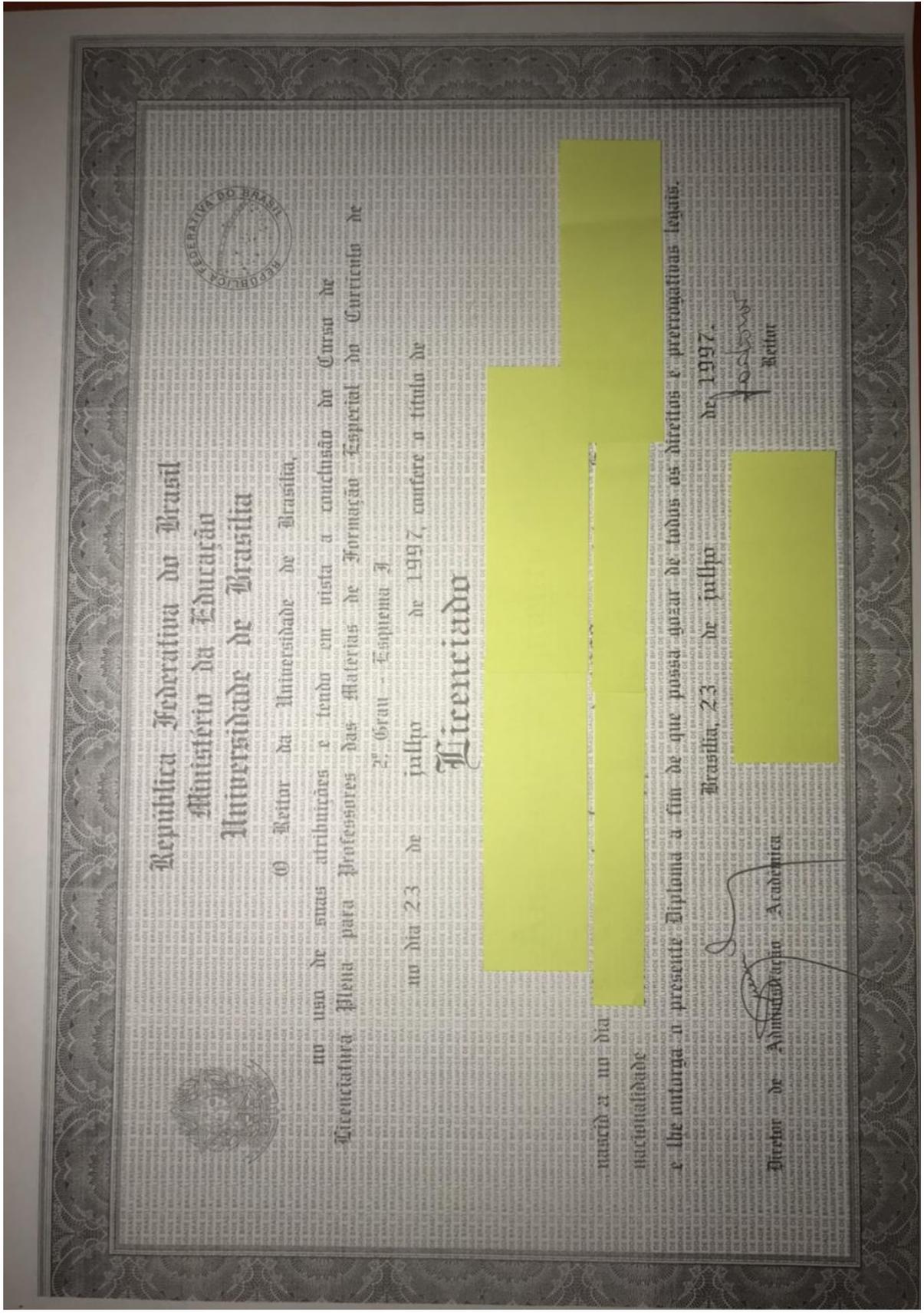
Telefone de contato (celular): \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

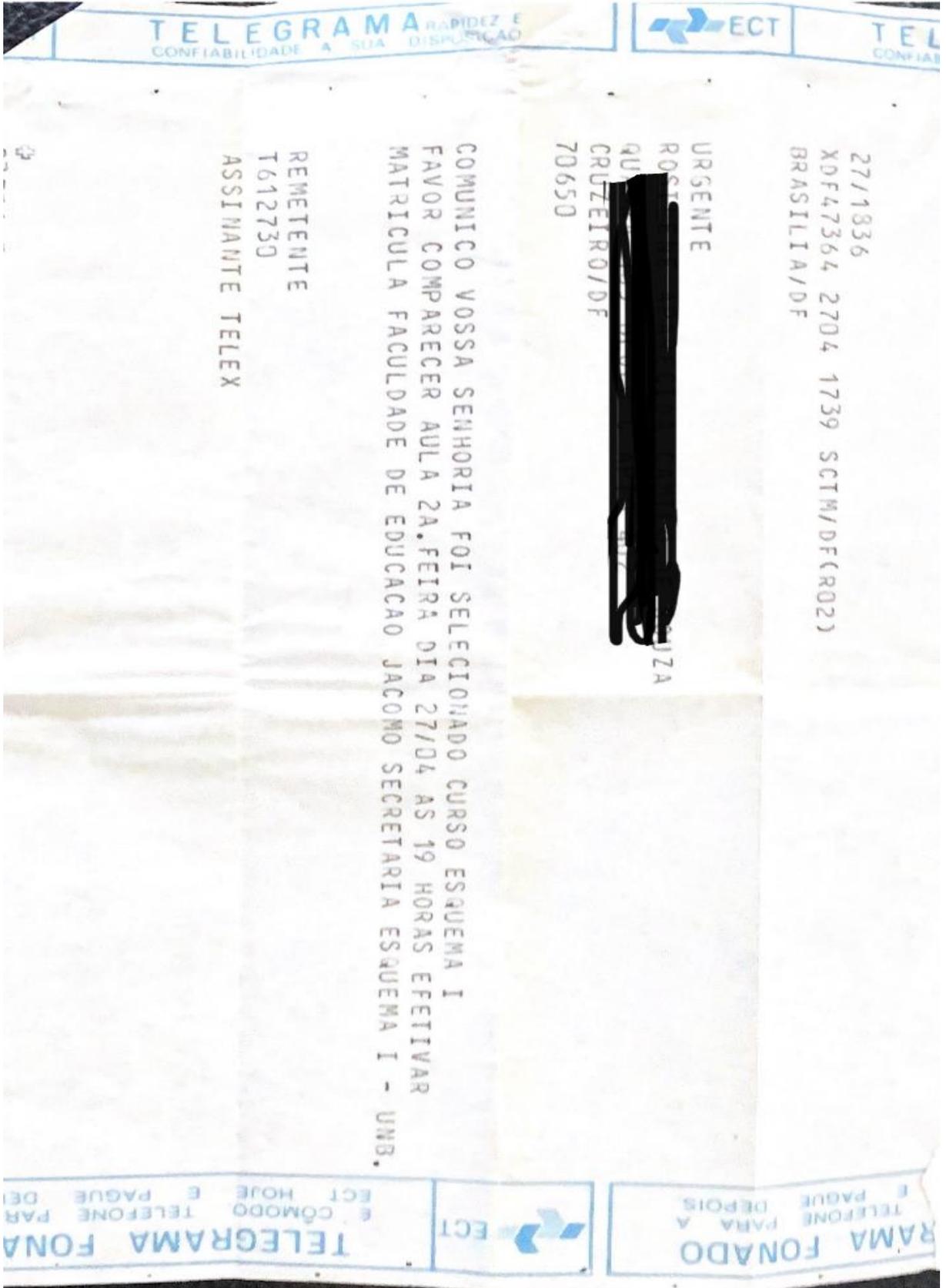
**ANEXO A – HISTÓRICO ESCOLAR DE GRADUAÇÃO DE GRADUADO/A NO  
ESQUEMA 1 FE/UNB**

DISCIPLINA		MENÇÃO	CREDITOS			
CODIGO	DESCRICAO		AREA CONCENTR		DOMINIO LINGUAG	
			OBR	OPT	OBR	OPT
<p>HISTÓRICO ESCOLAR DE GRADUAÇÃO</p> <p align="right">Fundação Universitária Diretoria de Administração Acadêmica</p> <p>ESQUEMA I - NOTURNO                      HA P: ESQUEMA I - NOTURNO                      GRAU: LICENCIADO                      INGRESSO NA UNB: 1/96</p> <p align="right">FORMA: PORTADOR DIP CURSO SUPER (DCS)</p> <p>PAIS: BRASIL</p> <p>HAABILITACAO RECONHECIDA POR DECRETO/PORTARIA NRO: 1014 DOU DE 25/10/90</p>						
	PERIODO: 1/96					
PEP-124966	FUNDAMENTOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	SS	006			
IH-130001	ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS 1	CC	001			
TEF-191108	FILOSOFIA DA EDUCACAO 1	SS	004			
TEF-191337	FUNDAMENTOS SOCIAIS DA EDUCACAO 1	MS	004			
TEF-191361	HISTORIA DA EDUCACAO BRASILEIRA	MS	004			
MFC-192350	PRATICA DE ENSINO DE DISCIPLINA PROFISSIONALIZANTE DO 2 GRAU 1	SS	002			
	PERIODO: 2/96					
TEF-191345	FUNDAMENTOS SOCIAIS DA EDUCACAO 2	SS	004			
TEF-191591	ORIENTACAO EDUCACIONAL E OCUPACIONAL	SS	004			
PAD-192368	PRATICA DE ENSINO DE DISCIPLINA PROFISSIONALIZANTE DO 2 GRAU 2	SS	002			
MFC-192376	PRATICA DE ENSINO DE DISCIPLINA PROFISSIONALIZANTE DO 2 GRAU 3	MM	006			
PAD-194018	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1 E 2 GRAUS 1	SS	006			
	PERIODO: 1/97					
IHD-130010	ESTUDO DE PROBLEMAS BRASILEIROS 2	CC	001			
TEF-175013	PRATICA DESPORTIVA 1	DP			000	
TEF-191027	PSICOLOGIA DA EDUCACAO 1	MM	006			
TEC-192015	DIDATICA 1	SS	006			
MFC-192597	TOPICOS ESPECIAIS EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL	TR				
MFC-192651	OFICINA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL 1: AUDIOVISUAL	TR				
TOTAL DE CREDITOS		EXIGIDOS CREDITOS A ORTER				
CURSO.....		50	56	0		

ANEXO B – DIPLOMA DE LICENCIATURA DE GRADUADO/A NO ESQUEMA 1  
FE/UNB



**ANEXO C – TELEGRAMA ENVIADO PELA FE/UNB AO/A PROFESSOR/A BACHAREL COMUNICANDO-LHE QUE FOI SELECIONADO PARA O CURSO**



ANEXO D - TELEGRAMA 2 - CONVOCAÇÃO PARA REALIZAR MATRÍCULA NO ESQUEMA 1

 <b>TELEGRAMA</b> <small>CONFIAVIDADE A SUA</small>	<small>RAPIDEZ E DISPOSIÇÃO</small>	 <b>TELEGRAMA</b> <small>CONFIAVIDADE A SUA</small>	<small>RAPIDEZ E DISPOSIÇÃO</small>
15/1334 XDF63826 1305 1328 SCTM/DF(R02) BRASLIA/DF		TELEGRAMA ROS G. BRASLIA/DF 70650	
<p>A UNIVERSIDADE DE BRASLIA FACULDADE DE EDUCACAO CURSO          ESQUEMA I SOLICITA COMPARECIMENTO OBRIGATORIO PARA EFETUAR REGISTRO          NOS DIAS 18, 19 E 20 DE MAIO DAS 03:30 AS 11:00 HORAS E DAS 14:30 AS          16:30 HORAS, TRAZER COMPROVANTE DE TAXA VALOR CR\$ 30.000,00 CONTA          NR 55.595.076-X AGENCIA BANCO DO BRASIL NR 3603-X NAO COMPARECIMENTO          IMPLICARA PERDA DA VAGA EM CARATER DEFINITIVO NO CURSO ESQUEMA I.          JACOMO SECRETARIA ESQUEMA I FAC. DE EDUCACAO UNB.</p>			
<b>RAMA FONADO</b> <small>TELEFONE PARA A E PAGUE DEPOIS</small>		<b>TELEGRAMA FONADO</b> <small>TELEFONE PARA A E PAGUE DEPOIS</small>	
<small>ECT</small>		<small>ECT</small>	
23701 Z DFCV		23701 Z DFCV	