



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

---

CARINA NOGUEIRA DE JESUS

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE  
DOURADOS (UFGD)**

DOURADOS-MS  
2019

CARINA NOGUEIRA DE JESUS

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE  
DOURADOS (UFGD)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – *Stricto Sensu*, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para obtenção de título de Mestre em Educação, Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. D.r Fabio Perboni.

DOURADOS-MS  
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

J58i Jesus, Carina Nogueira De  
A implementação da Política Nacional de Formação de Professores na  
Universidade Federal da Grande Dourados [recurso eletrônico] / Carina  
Nogueira De Jesus. -- 2019.  
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Fabio Perboni.  
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da  
Grande Dourados, 2019. Disponível no Repositório Institucional da  
UFGD em:  
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Formação inicial de professores. 2. Ciclo de políticas. 3. Política educacional.  
4. Licenciatura.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que  
citada a fonte.

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

Carina Nogueira De Jesus

### **A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – *Stricto Sensu*, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para obtenção de título de Mestre em Educação, Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Perboni.

**Aprovado em: 30/05/2019**

#### **BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. Fabio Perboni  
Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD) \_\_\_\_\_

Profª Drª Renata Portela Rinaldi  
Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) \_\_\_\_\_

Profª Drª Giselle Cristina Martins Real  
Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD) \_\_\_\_\_

Aos meus pais, Nilson e Leila, pelo amor, pelo cuidado, por sempre me incentivar e me fortalecer.

Às minhas irmãs, Alice e Emanuely, pelo amor.

À minha família, minha base.

Dedico.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por Quem me ancorei em fé ao longo de bênçãos e dificuldades.

Ao orientador, Prof. D.r. Fabio Perboni, pelo acolhimento, pelo trato, pela orientação, pelo incentivo e pela leveza na condução do caminho até aqui, realizado “etapa por etapa”.

Às professoras componentes da banca examinadora desde o momento da qualificação, Prof.<sup>a</sup> D.ra. Giselle Cristina Martins Real e Prof.<sup>a</sup> D.ra. Renata Portela Rinaldi. Obrigada pelas relevantes contribuições para o desenvolvimento deste trabalho!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) pelos ensinamentos e contribuições no processo de desenvolvimento científico, profissional e pessoal dos discentes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF/UEMS/UFGD), pela acolhida, pelos ensinamentos e pelas diversas contribuições ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa. Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Política e Gestão da Educação (GEPGE) da Faculdade de Educação da UFGD, pelas discussões e experiências.

Aos colegas da Turma de Mestrado de 2017, especialmente aqueles da Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação: Alessandra, Fabrícia, Nilson, Tânia, Wander e Paula. Em essencial, à Josiane, amiga e companheira que, desde a graduação, tem trilhado esse caminho junto a mim, dividindo momentos de preocupação, ansiedade e alegrias nesta caminhada.

À Keila Palácios, pela amizade que nos acompanha desde a graduação e à minha amiga, Tatiana e ao meu namorado, Marcelo, pela amizade, pelo companheirismo e pelo incentivo.

Às técnicas do Programa, Valquíria e Eliza, pela presteza e dedicação ao trabalho.

À minha tutora, orientadora e professora na graduação, Maria das Graças, pelos conhecimentos, experiências e incentivo e, ao Programa de Educação Tutorial (PET), o qual contribuiu imensamente em meu desenvolvimento acadêmico, profissional e, acima de tudo, pessoal.

À minha família, que sempre esteve comigo, me apoiando, me fortalecendo e me incentivando para que eu pudesse chegar até aqui.

Por fim, a todos e todas que, de alguma forma vivenciaram este período junto a mim. Gratidão!

JESUS, Carina Nogueira de. **A implementação da Política Nacional de Formação De Professores na Universidade Federal Da Grande Dourados (UFGD)**. 2019. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

## RESUMO

Esta dissertação insere-se na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e, vincula-se à uma pesquisa maior denominada “A configuração do Estágio Supervisionado nas licenciaturas da UEMS e UFGD e suas repercussões para a formação de professores”, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF/UEMS/UFGD). A pesquisa em tela tem o objetivo geral de analisar a implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no período de 2015 a 2018 e debruça-se sobre o processo de microimplementação da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 02/2015. A luta por uma Política Nacional de formação docente que seja organizada e efetivada em regime de colaboração entre os municípios, os estados, o Distrito Federal e a União é recorrentemente defendida por diversos setores da sociedade e da educação. Nesse sentido, nas últimas duas décadas, um conjunto de normatizações foi criado para direcionar a oferta de cursos de licenciatura e organizar suas estruturas curriculares em conformidade com a realidade escolar, prezando pelo imbricamento entre teoria e prática. Assim, para analisar o processo de implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 na UFGD, recorre-se ao referencial teórico dos estudos do Ciclo de Políticas, com base em Palumbo (1998) e em Villanueva (1993), com enfoque para a fase de implementação (FREY, 2000; PEREZ 2010, PALUMBO; MAYNARD-MOODY; WRIGHT, 1984). Sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, a partir do levantamento e revisão bibliográfica, o referencial teórico converge para os estudos sobre formação de professores e políticas educacionais: Diniz-Pereira (2010; 2013; 2016), Tanuri (2000), Saviani (2005; 2009), Scheibe e Bazzo (2013), Freitas (1999; 2007; 2012), Dourado (2015; 2016), Hofling (2001) e Azevedo (1997). Ademais, recorre-se à pesquisa documental, com análise das normativas vigentes entre 2015-2018, referente tanto à Política Nacional de Formação de Professores como as normatizações internas da UFGD. Para mais, realizou-se entrevistas de caráter semiestruturado com representantes da Administração Central da UFGD, coordenador do curso e uma integrante do NDE da licenciatura em Geografia. Os Projetos Pedagógicos dos cursos foram pulicados com as modificações em 2017, ano que seria o prazo inicial dado pela legislação para a implementação de seus pressupostos. Ainda que o prazo para implementação se finde na metade de 2019 devido às prorrogações, os dados obtidos evidenciam que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 ainda não está totalmente implementada, uma vez que devido ao prazo inicial, deu-se ênfase para adaptação curricular em razão do aumento de carga horária, secundarizando aspectos relevantes da legislação, como a criação do Fórum das Licenciaturas, ainda não efetivado na universidade. Observou-se também, algumas resistências no processo de implementação da resolução, que se desenhou de forma burocrática a fim do cumprimento do prazo inicial para as adaptações. Outras limitações convergiram para dificuldades na contratação de docentes, divergências de concepções e contexto sócio-político interferiram movimento de microimplementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores. Ciclo de Políticas. Política Educacional. Licenciatura.

## ABSTRACT

This dissertation is part of the Policy Research and Education Management Line of the post-Graduate Program in Education, Federal University of Grande Dourados (UFGD) and is linked to a larger research called "The configuration of the Supervised Internship in UEMS and UFGD degrees and their repercussions for teacher training ", linked to the Group of Studies and Research Educational Policies and Teacher Training (GEPPEF / UEMS / UFGD). This research has the general objective of analyzing the implementation of the National Policy for the Training of Primary Education Professionals at the Federal University of Grande Dourados (UFGD) from 2015 to 2018 and focuses on the microimplementation process of Resolution of National Education Council (CNE / CP) No. 02/2015. The struggle for a National Policy of teacher training that is organized and carried out in collaboration between the municipalities, the states, the Federal District and the Union is repeatedly defended by various sectors of society and education. In this sense, in the last two decades, a set of norms was created to direct the offer of undergraduate courses and to organize its curricular structures in conformity as the school reality, praying for the interweaving between theory and practice. In order to analyze the implementation process of CNE / CP 02/2015 in the UFGD, the theoretical framework of the studies of the Policy Cycle, based on Palumbo (1998) and Villanueva (1993), is used, with the focus in the implementation phase (FREY, 2000, PEREZ 2010, PALUMBO, MAYNARD-MOODY, WRIGHT, 1984). On the methodological procedures of the research, from the survey and bibliographical review, the theoretical referential converges to the studies on teacher education and educational policies: Diniz-Pereira (2010, 2013, 2016), Tanuri (2000), Saviani (2005; 2009), Scheibe and Bazzo (2013), Freitas (1999, 2007, 2012), Golden (2015, 2016), Hofling (2001) and Azevedo (1997). In addition, documentary research is used, with an analysis of the regulations in force between 2015-2018, regarding both the National Policy for Teacher Training and the internal regulations of the UFGD. In addition, semi-structured interviews were held with representatives of the Central Administration of the UFGD, coordinator of the course and a member of the NDE of the degree in Geography. The Pedagogical Projects of the courses were carried out with the modifications in 2017, a year that would be the initial term given by the legislation for the implementation of its assumptions. Although the deadline for implementation ends in the middle of 2019 due to the extensions, the data obtained show that Resolution CNE / CP No. 02/2015 is not yet fully implemented, due to the initial deadline, emphasis was placed on adaptation curricular activities due to the increase in the number of hours worked, secondary aspects of the legislation, such as the creation of the Licensure Forum, which has not yet been implemented at the university. It was also observed some resistance in the process of implementing the resolution, which was designed in a bureaucratic way in order to meet the initial deadline for adaptations. Other limitations converged to difficulties in the hiring of teachers, divergences of conceptions and socio-political context interfered microimplementation movement of Resolution CNE / CP n° 02/2015.

**Keywords:** Initial teacher training. Policy cycle. Educational politics. Degree course.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Síntese das Teses e Dissertações selecionadas.....	21
Quadro 2 - Síntese dos artigos levantados no Portal SciELO .....	24
Quadro 3 - Aporte documental da pesquisa.....	26
Quadro 4 - Inversões dos condicionantes da formação de professores na atualidade.....	55
Quadro 5 - Perfil dos agentes implementadores.....	80
Quadro 6 - Relação de documentos que orientam o curso de Geografia (Licenciatura e Bacharelado).....	88
Quadro 7 - Cronograma dos procedimentos para implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 – Período 2016-2017 .....	92
Tabela 1. Carga Horária De Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório – Geografia Licenciatura .....	107
Quadro 8 - Disciplinas com Prática como Componente Curricular - Geografia licenciatura	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI	Área Básica de Ingresso
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CEPEC	Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura
CEUD	Centro Universitário de Dourados
CI	Comunicado Interno
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COES	Comissão de Estágio Supervisionado
COGRAD	Coordenadoria de Ensino de Graduação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CPD	Centro Pedagógico de Dourados
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação à Distância
ECISO	Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório
FACALE	Faculdade de Comunicação, Artes e Letras
FACE	Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia
FACET	Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologias
FADIR	Faculdade de Direito e Relações Internacionais
FAED	Faculdade de Educação
FAENG	Faculdade de Engenharias
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
FCA	Faculdade de Ciências Agrárias
FCBA	Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais
FCH	Faculdade de Ciências Humanas
FCS	Faculdade de Ciências da Saúde
GEPPEF	Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores
HEM	Habilitação Específica do Magistério

IES	Instituição de Ensino Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROAP	Pró-Reitoria de Administração e Planejamento
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROPP	Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e de Pesquisa
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<i>SciELO</i>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS, LIMITES E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>30</b>
<b>1.1. A institucionalização da formação de professores no Brasil .....</b>	<b>30</b>
<b>1.2 Fundamentos legais para uma política de formação docente a partir da década de 1990 .</b>	<b>40</b>
<b>1.3 Formação Inicial de Professores: tensionamentos e disputas.....</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO II - POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS EM DISPUTA .....</b>	<b>57</b>
<b>2.1 Movimentos em torno de uma “nova” Política Nacional de Formação de Professores .....</b>	<b>57</b>
<b>2.2 O Decreto nº 8.752/2016: a normatização de uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica .....</b>	<b>65</b>
<b>2.3 Pressupostos da Resolução CNE/CP nº 02/2015: uma reorientação curricular dos cursos de licenciatura.....</b>	<b>70</b>
<b>CAPÍTULO III - A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD) .....</b>	<b>79</b>
<b>3.1 Ciclo de Políticas: a fase de implementação da política .....</b>	<b>81</b>
<b>3.2 A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) .....</b>	<b>83</b>
<b>3.2.1 O curso de licenciatura em Geografia.....</b>	<b>87</b>
<b>3.3 O movimento de microimplementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015.....</b>	<b>91</b>
<b>3.3.1 O lugar de fala da Administração Central da UFGD .....</b>	<b>92</b>
<b>3.3.2 O lugar de fala do curso de licenciatura em Geografia .....</b>	<b>97</b>
<b>3.4 Arranjos curriculares à normativa: componentes de formação pedagógica .....</b>	<b>100</b>
<b>3.4.1 Organização curricular: o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Geografia.....</b>	<b>107</b>
<b>3.4.2 Organização curricular: a PCC no curso de licenciatura em Geografia .....</b>	<b>111</b>
<b>3.5 Dificuldades, disputas e tensionamentos no processo de microimplementação.....</b>	<b>114</b>
<b>3.6 Implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015: prospecções para a formação de professores .....</b>	<b>120</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>133</b>
<b>a) Referências bibliográficas.....</b>	<b>133</b>
<b>b) Referências documentais.....</b>	<b>142</b>
<b>c) Fontes orais.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de questões para entrevistas Administração Central UFGD .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro de questões para entrevistas representantes do curso de licenciatura em Geografia.....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO A - Estrutura curricular, carga horária e lotação – Geografia (licenciatura).....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO B – Ofício nº 232/2016 – Reitoria/UFGD .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO C – Resolução nº 111 de 25/04/2018.....</b>	<b>159</b>

## INTRODUÇÃO

Os caminhos percorridos na construção de uma política global que garanta de forma orgânica, uma formação aliada à realidade da escola pública e com pressupostos que articulem a teoria e a prática em busca de uma educação transformadora e emancipadora, tornou-se questão emblemática para a pesquisadora a partir de sua inserção em espaços propícios para a discussão de Políticas Educacionais e Formação de Professores.

Ao ingressar no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2017-atualmente), me inseri no Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF/UEMS/UFGD), o qual me propiciou refletir acerca da situação da formação de professores em cursos de licenciatura, no que se refere ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, Prática como Componente Curricular, currículo, bem como normativas que regem a oferta de formação inicial pelas Instituições de Ensino Superior.

Nesse ínterim, aliado às experiências e vivências que tive durante minha graduação em Pedagogia<sup>1</sup> e ao GEPPEF, pude perceber que os espaços para discutir a formação inicial nos próprios cursos de licenciatura perpassam apenas por alguns momentos na disciplina de Didática e, raras vezes, no interior de grupos de estudos e pesquisas vinculadas a este campo de estudo. Muitos licenciandos sequer possuem apropriação sobre as legislações que operacionalizam a oferta de cursos de licenciatura e a profissão.

Desse modo, a dissertação sob o título “A implementação da Política Nacional de Formação de Professores na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)”, está inserida na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, nível de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Vincula-se à uma pesquisa maior denominada “A configuração do Estágio Supervisionado nas licenciaturas da UEMS e UFGD e suas repercussões para a formação de professores”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF/UEMS/UFGD).

---

<sup>1</sup> Minha trajetória acadêmica se inicia com a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, campus de Naviraí. Neste período, vivenciei experiências proporcionadas tanto pelos professores, quanto pela minha participação como bolsista no Programa de Educação Tutorial (PET) Pedagogia e Ciências Sociais, as quais foram basilares para que eu me desenvolvesse academicamente, profissionalmente e pessoalmente. Ademais, a imersão em atividades como participação em grupos de estudos e pesquisas desde o primeiro semestre de curso e em eventos científicos corroboraram em meu interesse no estudo acerca das políticas educacionais, transitando em várias temáticas vinculadas a este campo, sendo elas: o direito à educação, a avaliação e a gestão educacional.

Freitas (2007) considera que uma das utopias do ideário dos educadores e das lutas pela educação pública desde a década de 1980, consiste na necessidade de estabelecer uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, que articule de modo prioritário “a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio histórica do educador a orientá-la”. (FREITAS, 2007, p. 1204).

Conforme Palumbo (1998) as políticas públicas são criadas a partir de um processo de tomada de decisões, sendo “o princípio orientador por trás dos regulamentos, leis e programas; sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar problemas públicos” (PALUMBO, 1998, p. 38). Nesse sentido, o governo passou a organizar suas políticas públicas “através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p. 31), sendo a Educação um deles, por meio das políticas educacionais.

Sendo assim, entende-se que as Políticas Educacionais, segundo Azevedo (1997), estão intrinsecamente articuladas ao projeto de sociedade que se pretende pôr em prática em determinado momento histórico ou conjuntura, a partir do delineamento de ações no campo da Educação.

O cenário sócio-político-econômico engendrado com o fim da ditadura civil-militar e abertura política entre as décadas de 1980 e 1990, corroborou para o surgimento de novas significações para a Educação (ABREU; SILVA, 2008) orientadas, sobretudo, por influências dos organismos internacionais, como o Banco Mundial. O contexto de internacionalização das políticas se caracterizou como um movimento inserido no contexto da globalização. Para Libâneo (2016, p. 43), esse movimento no âmbito da educação significa uma modelação dos sistemas e instituições educacionais por meio das expectativas definidas por agências multilaterais ligadas às potências econômicas mundiais, “com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc.”.

Depreende-se que a formação de professores começou a ganhar notoriedade na Agenda política brasileira e os cursos de licenciatura começaram a ter seus projetos formativos revistos, com base em um processo de construção de uma Política Nacional de Formação de Professores. Nesse sentido, o Estado foi posto em ação, o que significa dizer de acordo com Hofling (2001, p. 31), que foi exercida a implantação “de um projeto de governo” conforme as novas demandas que estavam emergindo naquele período em função das reformas do sistema administrativo e político, o qual estava deixando de ser ditatorial para se tornar democrático. Nessa direção, Palumbo (1998, p. 35) corrobora que “as políticas públicas estão em constante mudança, pois

passam por reformulações e transformações, podendo ainda não se efetivar ou ser substituída por novas abordagens ou perspectivas”.

Diante da abertura democrática do país e da reestruturação das funções do Estado, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu novos marcos para a Educação. Dentre eles, uma série de alterações foram propostas para os cursos de formação de professores, uma vez que a formação em nível superior na área de atuação passou a ser exigida como condição “*sine qua non*” para o exercício da docência na educação básica (BRZEZINSKI, 2014).

Vale salientar que apesar de ter tomado a formação em nível superior como uma exigência para a docência, a LDB de 1996 se constitui como um produto do movimento engendrado pela política neoliberal que assolou o cenário político, econômico e social da década de 1990. Este e outros documentos instituídos logo após este período são resultados de acordo entre países signatários de tratados que influenciaram a organização da educação em relação a sua oferta, financiamento, estrutura, etc. (SCHEIBE; BAZZO, 2001, p. 10).

Destarte, no caso da formação de professores, reconhece-se que o percurso dos direcionamentos legais para os cursos de licenciatura emergiu, em grande parte, para solucionar o problema da formação em nível superior dos professores da educação básica, após a LDB ter decretado este aspecto como condição necessária para o exercício da profissão, sendo realizado preferencialmente, de modo presencial.

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

[...]

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 1996, p. 38)

Com a LDB, desencadeou-se um conjunto de normatizações que buscaram estabelecer maior organicidade aos cursos de formação de professores. Sob forma de Pareceres e Resoluções, foram instituídas Diretrizes Curriculares Nacionais que estabeleceram princípios orientadores da formação docente, regulando a organização curricular destes cursos.

Em 2015, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, estabeleceu novas diretrizes para os cursos de formação, definindo a formação inicial quanto ao exercício do magistério, por meio da articulação entre estudos teórico-práticos e a garantia de um currículo com conteúdos específicos da área de conhecimento, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da

educação, políticas públicas e gestão da educação, prática e metodologia de ensino, entre outros (BRASIL, 2015).

Esta resolução insere-se na Política Nacional de Formação de Professores, a qual deve ser organizada e efetivada em regime de colaboração entre os municípios, os estados, o Distrito Federal e a União, tornado os cursos de formação inicial e continuada mais orgânicos e articulados ao contexto real da educação básica. Em vigência, o Decreto nº 8.752/2016 materializa as definições desta Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação e possui como um de seus pressupostos, a articulação com as Diretrizes Curriculares.

Face ao exposto, o recorte dado à Política de Formação de Professores nesta dissertação, parte da investigação sobre a microimplementação desta diretriz, a Resolução CNE/CP nº 02/2015, nos cursos de licenciatura da UFGD. A fim de viabilizar esta pesquisa, parte-se da seguinte problemática: Como se deu a implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, nos cursos de licenciatura na UFGD?

Para orientar o processo investigativo que procura responder a estas questões, elabora-se o seguinte objetivo geral: analisar a implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, mediante a Resolução CNE/CP nº 02/2015, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no período de 2015 a 2018.

Esse objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos:

1. Contextualizar o campo da formação de professores no Brasil;
2. Analisar os princípios fundamentais da legislação referente à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica pós-LDB;
3. Identificar os agentes e os movimentos de microimplementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 na UFGD tomando como exemplo o curso de licenciatura em Geografia.

A delimitação temporal da pesquisa situa-se no entretempo de 2015 a 2018 devido a instituição das novas DCNs pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, que prevê o prazo de que até 2018. No entanto, o Parecer CNE/CP nº 07 de 3 de julho de 2018<sup>2</sup> prorrogou para mais um ano o prazo de implementação da normativa. Nesse sentido, a UFGD, assim como as demais instituições formadoras, deve passar por um processo de discussão e reformulação de seus

---

<sup>2</sup> Recentemente, em julho/2018, o prazo para adequação dos cursos de licenciatura à Resolução CNE/CP nº 02/2015 foi prorrogado para o prazo de 4 (quatro) anos, se findando em julho de 2019. Entre os motivos, está o período de adaptação dos cursos a Base Nacional Comum Curricular. Para maiores informações, acessar <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/07/cne-resoluc3a7c3a3o2-2016-prorrogac3a7c3a3o-de-prazo.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2018.

Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), com a participação de agentes responsáveis pela implementação proveniente das determinações da nova Diretriz.

Para a análise, apresenta-se o processo de microimplementação da normativa representado pelo curso de licenciatura em Geografia, uma vez que observou-se semelhanças em relação a este processo a nível institucional devido ao direcionamento assumido pela administração central da instituição. As diferenças identificadas no âmbito dos cursos de licenciatura dizem respeito a maior ou menor participação de determinados agentes, inserção e/ou exclusão de disciplinas.

Ademais, a escolha por este curso também se deu após uma análise inicial das licenciaturas da UFGD e da UEMS em decorrência dos procedimentos metodológicos da pesquisa coletiva desenvolvida pelo Geppef. O curso de licenciatura em Geografia tem uma organização curricular em que os estudantes cumprem disciplinas obrigatórias para as duas habilitações na primeira metade do curso e, a partir do quarto semestre, optam entre o grau de Licenciatura ou Bacharelado mediante Termo de Opção. Desse modo, seria interessante verificar os direcionamentos tomados pelos agentes implementadores para articular as demandas de mudanças curriculares da habilitação em licenciatura, considerando a característica de ser um curso da área Básica de Ingresso (ABI).

Frente ao objeto de estudo desta pesquisa, toma-se como base metodológica, o Ciclo de Políticas fundamentado em Palumbo (1998). Destarte, o desenvolvimento de estudos voltados para a análise de políticas, propiciou a criação de modelos para auxiliar na compreensão do processo decisório das políticas públicas. Assim, conforme Pinto (2008), teorias foram formuladas para tentar explicar o processo de tomada de decisão, formulação e implementação de políticas. Desse modo, o Ciclo da Política Pública (*policy cycle*) se constitui como uma destas teorias que se desenvolve a partir da dimensão material da política (*policy*), ou seja, se relaciona aos conteúdos concretos da configuração dos programas políticos, das decisões políticas e dos problemas técnicos (FREY, 2000; PINTO, 2008).

Palumbo (1998) entende que a elaboração de políticas se constitui em processo cíclico, mesmo que não linear na maior parte do tempo.

É útil pensar na elaboração de uma política como um processo sequencial ou cronológico [...]. Assim, podemos descrever o processo em estágios”: Primeiro, “uma questão é colocada na agenda para a elaboração de políticas [...]; segundo, a questão é discutida, definida e uma decisão é tomada sobre uma ação deve ou não ser tomada em relação a questão [...]; terceiro, a ação ou decisão é transferida à agência administrativa para sua implementação; quarto, as ações [...] são avaliadas para determinar o impacto [...]; e quinto,

uma política pode ser descontinuada se perder o apoio político, se não tiver alcançado suas metas”. (PALUMBO, 1998, p. 51).

Assim, a análise da implementação de políticas se pauta, de acordo com Frey (2000), na descrição e explicação do como e do porquê as ações são realizadas em busca de determinados resultados a serem alcançados. Palumbo, Maynard-Mood e Wright (1984), Villanueva (1993) e Berman (1993) definem a implementação como “levar a cabo” o conjunto de ações sob determinadas condições iniciais, de modo a ter efeito ou consequência à um resultado desejável.

Sendo assim, o interesse na análise do processo de implementação se relaciona ao fato de que, nem sempre, os impactos previstos na fase de formulação de uma política correspondem aos resultados e impactos reais da política na prática (FREY, 2000). No contexto da UFGD, salienta-se que a análise se deu considerando as ações realizadas em nível local, a partir da adaptação mútua em um espaço específico, característica do processo microimplementação.

Assim, para aproximação com a temática em estudo, realizou-se levantamento bibliográfico, que implica “em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38). As pesquisas que versam sobre o campo da formação de professores têm crescido nos últimos anos, sobretudo com os estudos a partir das décadas de 1970 e 1980, período em que o campo da Formação de Professores começou a ter mais visibilidade nas pesquisas acadêmicas (ROMANOWSKI, 2010) e nas Políticas Educacionais.

As consultas foram realizadas nas bases de dados: *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>3</sup>; de modo a localizar os estudos sobre implementação de Políticas de Formação inicial de professores e reformulações curriculares, no recorte temporal de 2002 a 2017. Justifica-se a escolha por essas bases de dados devido a expressividade de pesquisas de diversas áreas que podem ser encontradas por meio do uso de combinação de descritores.

Os descritores utilizados em ambas as plataformas de pesquisa foram: “Reformulação de cursos”, “políticas de formação inicial”, “curso de Geografia” e “Licenciatura em Geografia”. Com o intuito de apurar a seleção das produções, optou-se pela utilização de aspas como um dos recursos para delimitação dos resultados, devido à amplitude de pesquisas que abarcavam questões não relevantes para este recorte.

---

<sup>3</sup> Este levantamento foi realizado pela autora entre os meses de agosto/2017 a janeiro/2018.

Além da utilização do recurso de aspas e do recorte temporal, utilizou-se, quando necessário, o termo *booleano and* entre as combinações de descritores.

Nos bancos de dados da Capes e da BDTD, inicialmente, foram retornados 2.014 resultados para o levantamento mediante estes filtros. Todos os títulos foram lidos e analisados juntamente com seus respectivos resumos. Após esta primeira análise, foram selecionados 154 trabalhos, descartando aqueles que não eram pertinentes à esta investigação, com destaque para aqueles que tinham como objeto de investigação os cursos de bacharelado e tecnológico, reformulação curricular das etapas da Educação Básica, políticas e programas para a Educação Infantil, políticas de alfabetização, formação estética do professor, formação política do professor, Educação a Distância (EaD) e formação de professores para a educação técnica/profissional e análises sobre o curso de Pedagogia. Também foram eliminadas as repetições, uma vez que algumas pesquisas repetiram-se em até três vezes no mesmo banco de dados.

Os 154 trabalhos selecionados, inicialmente, são provenientes de Programas de Pós-Graduação de diversas áreas do conhecimento, com a maioria da área da Educação e discutem acerca de diversas questões relativas à política de formação inicial de professores, como planos, programas e leis instituídas para a formação docente em cursos de licenciatura. Assim, foi necessária a elaboração de critérios para afunilar a seleção desses estudos para a incorporação nesta pesquisa.

Elencou-se, então, teses e dissertações que tivessem como objeto de estudo a implementação dos pressupostos das DCNs pelas instituições formadoras no processo de reformulação curricular de seus cursos de licenciatura. A seleção destes trabalhos se justifica pois, subsidiam a análise do processo de implementação da política de formação de professores na UFGD.

Desse modo, a partir da leitura dos resumos e introduções dos trabalhos, elencou-se 09 estudos, sendo 06 teses de doutorado e 03 dissertações de mestrado que possuíam elementos em comum com o objeto de investigação. Destes, 06 são pertencentes a programas de pós-graduação em educação e 03 pertencem a programas nas áreas de Educação Física, Química e Geografia, conforme quadro 1 (um):

Quadro 1 - Síntese das Teses e Dissertações selecionadas

<b>AUTOR</b>	<b>ORIENTADOR</b>	<b>IES PPG</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>
CAMPOS, Márcia Zendron de	Marina Graziela Feldmann	PUC-SP Educação: Currículo (Doutorado)	A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial	2006
COSTA, Flávia Fernanda	Elizabeth Diefenthaler Krahe	UFRGS Educação (Mestrado)	As implicações das atuais diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura: possibilidade de novas perspectivas para a prática pedagógica	2011
FERREIRA, Angela Ribeiro	Luis Fernando Cerri	UEPG Educação (Doutorado)	Entre As Práticas Das Teorias E Vice- Versa - A Prática De Ensino Como Componente Curricular Nas Licenciaturas Em História No Brasil Após 2002	2015
FUCHS, Marcius Minervini	Maristela da Silva Souza	UFSM Educação Física (Mestrado)	As reestruturações curriculares do CEFD/UFSM: a história não contada	2016
LEÃO, Vicente de Paula	Roberto Celio Valadão	UFMG Geografia (Doutorado)	A influência das diretrizes curriculares nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da educação básica em nível superior	2008
MACHADO, Tânia Mara Rezende	Branca Jurema Ponce	PUC-SP Educação: Currículo (Doutorado)	A revisão curricular do curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Acre (1996- 2005): relações de poder e resistência	2010
SILVA NETO, Nathanael Da Cruz E	Silvana Fernandes Lopes	Unesp Educação (Mestrado)	A Capes e a política nacional de formação de professores da educação básica no Brasil	2017
PASSOS, Camila Greff	Jose Claudio Del Pino	UFRGS Química (Doutorado)	O curso de licenciatura em química da UFRGS: conquistas e desafios frente à reformulação curricular de 2005	2012
SILVA, Sarita Medina da	Eloisa de Mattos Hofling	Unicamp Educação (Doutorado)	Diretrizes curriculares nacionais e a formação de professores: flexibilização e autonomia	2006

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos trabalhos coletados nas plataformas Capes e BDTD. (2018).

A tese de Márcia Zendron de Campos, “A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial”, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em

Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo aborda sobre a concepção de prática nos cursos de formação inicial, a partir da legislação que propôs a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura. A autora apresenta em seu estudo, algumas proposições e exemplos de como lidar com a prática como componente curricular, mas conclui que as instituições formadoras até aquele momento, ainda não conseguiam promover a articulação entre teoria e prática em seus currículos.

A pesquisa de doutorado de Angela Ribeiro Ferreira, “Entre As Práticas Das Teorias E Vice-Versa - A Prática De Ensino Como Componente Curricular Nas Licenciaturas Em História No Brasil Após 2002” teve o objetivo de analisar o impacto da obrigatoriedade da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em História no Brasil. Apontou como resultados, fatores históricos e políticos anteriores às reformulações, além de disputas e negociações na construção do currículo. Dentre as dificuldades enfrentadas para a implementação deste componente, evidencia-se a falta de professores com formação na área de ensino, não reconhecimento da didática da história como parte do campo da história, desvalorização da área de ensino dentro do curso e a não participação dos professores da área de ensino na definição do currículo.

A dissertação de Flávia Fernanda Costa, intitulada “As implicações das atuais diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura: possibilidade de novas perspectivas para a prática pedagógica” analisa as implicações das DCNs de 2002 para os cursos de formação inicial mediante as novas possibilidades para a formação docente. O estudo evidencia as dificuldades das instituições formadoras no tocante a construção de seus Projetos Pedagógicos e na adequação das matrizes curriculares de acordo com os pontos dispostos pelas normativas.

Marcus Minervini Fuchs apresenta em sua pesquisa “As reestruturações curriculares do CEFD/UFMS: a história não contada”, uma análise das correlações de forças dos atores sociais na implementação das diretrizes curriculares no Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFMS). Em sua análise, Fuchs (2016) evidencia que mesmo propostas de projetos antagônicos disputando lugar, o CEFD/UFMS continua com a proposta de formação fragmentada, uma vez que interesses individuais superaram os coletivos.

A tese intitulada “A revisão curricular do curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Acre (1996-2005): relações de poder e resistência”, de autoria de Tania Mara Rezende Machado, analisa a reforma curricular do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Acre, ocorrida entre os anos de 1996 a 2005, a partir das prescrições do Ministério da Educação quanto as Diretrizes Nacionais para Formação inicial e as Diretrizes

curriculares para o curso de graduação em História. Semelhante, a tese de Camila Greff Passos, “O curso de licenciatura em química da UFRGS: conquistas e desafios frente à reformulação curricular de 2005” analisa o processo de adequação do Curso de Licenciatura em Química da UFRGS (CLQ) às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) frente à reformulação do curso.

A dissertação de Nathanael da Cruz e Silva Neto, “A Capes e a política nacional de formação de professores da educação básica no Brasil”, analisou os documentos bases dos programas da Capes voltados para formação inicial de professores de modo a verificar se os mesmos representam efetivamente uma política nacional de formação de professores e, ainda, um sistema nacional de formação de professores. Para o autor, mesmo que os programas implementados pela Capes abarquem questões levantadas por especialistas da área, seu caráter ainda se constitui como fragmentado e em alternativas pontuais e insuficientes frente as reais necessidades educacionais do país.

A tese de Sarita Medina da Silva, “Diretrizes curriculares nacionais e a formação de professores: flexibilização e autonomia” tem o objetivo de compreender as proposições e ações dos coordenadores e professores da Universidade Federal de Uberlândia envolvidos no processo de implementação do projeto institucional de formação de professores da educação básica fundado no paradigma da flexibilização, a partir das orientações das diretrizes curriculares de 2002.

Vicente de Paula Leão, em sua tese, “A influência das diretrizes curriculares nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da educação básica em nível superior” analisa a implementação e os efeitos das DCNs para os cursos de licenciatura em Geografia. Há, segundo o autor, uma diversidade de fatores que impedem os cursos de licenciatura de vivenciarem na prática as propostas das DCNs de 2002, dentre eles, evidencia-se o predomínio da lógica do mercado e da tradição “bacharelesca” na organização dos cursos de graduação e na definição de suas estruturas curriculares.

Na base de dados eletrônica do Portal *SciELO* foram utilizados os descritores “formação de professores *and* licenciatura” e “diretrizes curriculares” que retornaram 117 artigos. Destes, após a análise do títulos e resumos, foram selecionados 62 artigos para leitura de suas introduções e, em alguns casos, de seu conteúdo total. Finalmente, elencou-se 09 artigos que possuem relação com o objeto de pesquisa, apresentados a seguir.

Quadro 2 - Síntese dos artigos levantados no Portal SciELO

AUTOR (A)	TÍTULO	FONTE
ROSSO, Ademir José et al	Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola.	<b>Revista Ensaio:</b> avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 821-841, dez. 2010.
ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de	As licenciaturas na atualidade: nova crise?	<b>Educar em revista:</b> Dossiê – Temas Em Debate Na Formação De Professores, Curitiba, n. 50, p. 69-87, dez. 2013.
BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar	O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física	<b>Educação e Pesquisa</b> , São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, ago. 2008.
CAMARGO, Sergio et al	A reestruturação do projeto pedagógico de um curso de licenciatura em física de uma universidade pública: contribuições de licenciandos ao processo	<b>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências</b> (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 217-235, dez. 2012.
DOURADO, Luiz Fernandes	Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios	<b>Educação e Sociedade</b> , Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015.
FREITAS, Helena Costa Lopes de	A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada	<b>Educação e Sociedade</b> , v.28, n.100, p.1203-1230, out. 2007.
GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira	Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente.	<b>Educação em revista</b> , Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 233-264, set. 2013.
GATTI, Bernardete Angelina	Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.	<b>Educar em revista</b> , Curitiba, n. 50, p. 51-67, dez. 2013.
SCHEIBE, Leda.	O conselho técnico-científico da educação básica da Capes e a formação docente	<b>Cadernos de Pesquisa</b> , v. 41, n.144, p.812-825, dez. 2011.

Fonte: Elaboração própria a partir dos artigos levantados no Portal *SciELO*. (2018).

O artigo de Rosso et al (2010) chamado “Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola.” Apresenta uma investigação sobre os egressos das licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, formados a partir das deliberações curriculares existentes pós-LDB. Leda Scheibe (2011), traz em seu artigo “O conselho técnico-científico da educação básica da Capes e a formação docente”, uma análise do Conselho Técnico Científico da Educação Básica da Capes, no contexto das políticas de formação dos profissionais para o magistério da educação básica.

O texto de Aranha e Souza (2013), “As licenciaturas na atualidade: nova crise?” situa o debate sobre a situação das licenciaturas, pontuando circunstâncias históricas de afirmação da escola como local privilegiado de formação. De modo análogo, Gatti (2013), discute no texto “Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses”. A questão da precariedade da formação docente frente as finalidades da educação e às demandas socioculturais impostas ao professor. Ambos apontam que tanto a formação como a profissão docente perpassam pelo modo crise devido às suas diversas fragilidades.

Benites, Souza Neto e Hunger (2008), no texto: “O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física” discutem os processos históricos que permeiam as diretrizes curriculares para a formação do professor de Educação Física. O artigo de Camargo et al (2012), “A reestruturação do projeto pedagógico de um curso de licenciatura em física de uma universidade pública: contribuições de licenciandos ao processo”, relata as conclusões de estudo sobre formação inicial de professores com dados constituídos a partir da reestruturação de um projeto pedagógico do curso de licenciatura em Física de uma universidade pública.

O texto de Dourado (2015), “Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios” apresenta as novas DCNs com base no Parecer CNE/CP 02/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de junho de 2015, e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015. O artigo de Freitas (2007), “A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada”, analisa as políticas e programas do campo da formação de professores e identifica uma política marcada por ações de formação pontuais, com cursos majoritariamente a distância. Ademais, indica a necessidade de política global de formação e profissionalização docente nos termos defendidos pela Anfope.

O artigo de Garcia, Fonseca e Leite (2013), “Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente”, discute a relação teoria e prática nas DCNs de 2002 e demonstra que a política implementada reflete o pragmatismo na educação de professores.

Evidencia também a prática reduzida a uma visão de construção de competências e habilidades docentes.

O que se percebe diante das teses, dissertações e artigos encontrados, é que o campo da Formação de Professores, enfrenta problemas desde sua institucionalização, como a falta de articulação entre licenciatura e bacharelado, impasses no tocante ao imbricamento entre as disciplinas pedagógicas e específicas, dissociação entre teoria e prática e insuficiência formativa para o exercício profissional. Ainda, de acordo com Gatti (2014), a maior parte dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura prevê um perfil abstrato de formação do profissional, onde seu campo de trabalho, a escola, não é tomado como referência para a estruturação do currículo.

Outrossim, para analisar o objeto desta pesquisa referente à implementação da Política de Formação de Professores na FCH/UFGD, toma-se como referencial teórico para a pesquisa, os estudos sobre Formação de Professores de Diniz-Pereira (2011; 2013; 2016), Gatti (2010; 2013; 2014), Tanuri (2000), Saviani (2005; 2009). Além disso, recorre-se a Scheibe (2008), Scheibe e Bazzo (2013), Freitas (1999; 2007; 2012), Dourado (2015; 2016) e Aguiar (2017) para subsidiar a discussão sobre a construção de uma política para a formação docente, pautada na reorientação curricular dos cursos de licenciatura. Para balizar as discussões acerca de Políticas Educacionais e Ciclo de Políticas, utiliza-se Hofling (2001), Azevedo (1997), Palumbo (1998), Villanueva (1993).

Outra etapa da pesquisa se refere ao levantamento dos normativos que configuram uma política de formação docente em nível nacional e sua repercussão na instituição. A análise documental, que do ponto de vista de Cellard (2002, p. 303), permite “[...] reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”, identifica questões explícitas e implícitas relacionadas ao aporte documental selecionado.

Nessa direção, apresenta-se no quadro a seguir, as normativas identificadas e consultadas para este trabalho:

Quadro 3 - Aporte documental da pesquisa

<b>DOCUMENTO</b>	<b>ASSUNTO</b>
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Parecer CNE/CP nº 09, de 08 de maio de 2001	Diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior

Continua

## Quadro 3 - Aporte documental da pesquisa

Conclusão

DOCUMENTO	ASSUNTO
Resolução CNE/CP nº 01 DE 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário, e dá outras providências
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências
Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
Resolução CNE/CP nº 2, de 01 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
Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica
Lei nº 11.153, de 29 de Julho de 2005	Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e dá outras providências
Reestruturação e Expansão da Universidade Federal da Grande Dourados – REUNI-UFGD	
Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017	
Projeto Pedagógico de Curso Geografia Licenciatura e Bacharelado.	
Documentação interna - UFGD	Ofício nº 232/2016 – Reitoria/UFGD; Resolução nº 111, de 25/04/2018; Comunicação Interna Circular nº 1/2016 – Cograd/Prograd/UFGD; Comunicação Interna Circular nº 2/2016 – Cograd/Prograd/UFGD; Comunicação Interna Circular nº 3/2016 – Cograd/Prograd/UFGD; Atas do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) 2015-2018.

Fonte: Elaboração própria. (2018).

Apesar deste aporte documental, a ênfase de análise se deu sobre o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, bem como nas Resoluções e Pareceres que instituíram as Diretrizes Curriculares para os Cursos de formação de professores de 2015. Elegeu-se como focos de análise, os pressupostos dos documentos acerca da organização curricular de formação, Carga Horária, duração de curso e, ainda, Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, Prática como Componente Curricular. Do mesmo modo, o PPC do curso de licenciatura em Geografia,

foi analisado visando identificar os pressupostos previstos pela atual legislação. Na pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, visto que este procedimento tem como característica questionamentos básicos sobre determinados assuntos que se relacionam ao tema da pesquisa, proporcionando “não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Este tipo de técnica pode emergir uma série de informações de modo mais livre, a partir da relação que se estabelece entre entrevistador-entrevistado, com um roteiro de entrevista que permite respostas não condicionadas às alternativas padrões. (MANZINI, 1991).

Foram entrevistados agentes implementadores que aceitaram em participar da pesquisa, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que atuaram no âmbito da Administração Central da UFGD e no curso de licenciatura em Geografia nos movimentos de microimplementação da política na universidade. Nesse sentido, os agentes entrevistados foram, a saber: a atual Pró-reitora de Ensino de Graduação (PROGRAD), a coordenadora da Coordenadoria de Ensino de Graduação (COGRAD), o atual coordenador do curso de Geografia (licenciatura/bacharelado) e uma professora representante do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

Cabe ainda, destacar os limites e dificuldades da pesquisa com relação a aceitação na concessão de entrevistas devido as atribuições dos agentes microimplementadores em suas funções na universidade. Com isso, não foi possível estender a análise para os demais cursos da instituição, considerando também o tempo disponível para a realização da pesquisa. Ademais, a partir dos dados documentais coletados com a pesquisa coletiva do Geppef, observou-se que o processo de implementação no contexto de cada curso de licenciatura da universidade passou por momentos semelhantes, sem grandes diferenciações. Desse modo, optou-se por manter as entrevistas apenas com os docentes do curso de licenciatura em Geografia.

A partir dos depoimentos coletados com estes agentes, bem como pelo referencial adotado nesta pesquisa, espera-se que a dissertação em tela, contribua socialmente ao destacar as legislações voltadas à formação de professores, em especial as DCNs, situando-as no âmbito dos estudos sobre implementação de políticas educacionais, entendidas aqui como uma política pública setorial (MARTINS, 2010) que articula-se ao projeto de sociedade desejada em determinada conjuntura ou tempo histórico (AZEVEDO, 1997). Assim, torna-se possível analisar o processo de formação dos profissionais que atuarão na educação básica pública, em cursos que apresentam a característica da existência nos primeiros anos de um currículo que

contempla aspectos de uma formação geral e, posteriormente, a formação específica em uma ou outra habilitação, sendo nesse caso, a licenciatura.

No intuito de organizar as informações coletadas e sistematizadas, organiza-se esta dissertação em três capítulos. Pondera-se, inicialmente, que este trabalho se situa em meio a dois campos: Formação de Professores e Políticas Educacionais. Desse modo, para que o leitor possa compreender o delineamento da Política Nacional de Formação de professores no Brasil e, conseqüentemente a implementação de um de seus normativos no âmbito da UFGD organiza-se o trabalho em três capítulos.

O primeiro tem o objetivo de caracterizar o campo da formação de professores no Brasil, situando os estudos acerca da atual situação dos cursos de licenciatura. Apresenta também, um panorama da legislação para a formação de professor no Brasil a partir da década de 1990. Essa breve discussão histórica acerca da formação docente se faz necessária para compreender o caminho de constituição desse campo no Brasil, que permanece ainda, com alguns entraves e limites não superados, mesmo com o conjunto de normatizações instituídas pós-LDB.

O segundo capítulo tem o objetivo de discutir os caminhos percorridos em busca da efetivação de uma política nacional de formação de professores. Assim, evidencia-se a luta de entidades e setores da sociedade na construção de uma política orgânica para a adequação dos cursos de licenciatura à realidade de *locus* de atuação e aliada à pressupostos como: unidade entre teoria e prática, articulação entre componentes didático-pedagógicos e específicos de formação, imbricamento com o bacharelado, entre outros.

O terceiro capítulo abarca a análise da microimplementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 na UFGD, a partir do aporte metodológico do Ciclo de Políticas. Nesse sentido, apresenta o percurso metodológico da pesquisa de campo, caracteriza a UFGD, bem como o curso de licenciatura em Geografia de modo contextualizar os eixos de análise selecionados. Estes eixos correspondem ao processo de microimplementação, adequação curricular, dificuldades e perspectivas para o cenário da formação de professores.

## **CAPÍTULO I**

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS, LIMITES E POSSIBILIDADES**

Este capítulo tem o objetivo de problematizar os aspectos relevantes acerca da institucionalização da formação inicial de professores no Brasil, perfazendo um percurso histórico desde a criação das Escolas Normais até a situação dos cursos de licenciatura nos dias atuais, de acordo com os autores que embasam as análises deste campo. Outrossim, retoma-se os direcionamentos políticos para o campo da formação docente na década de 1990, de modo a corroborar para a compreensão da política nacional contida nos capítulos posteriores.

Esta discussão, que retoma aspectos para além do recorte temporal proposto, é relevante ao considerarmos que muitas das fragilidades da formação docente na atualidade, apontada por especialistas da área, têm sua origem na falta de resolução de questões que se perpetuam á décadas e constituem um conjunto de condicionantes sobre os quais se desenvolvem as políticas atuais.

#### **1.1. A institucionalização da formação de professores no Brasil**

A necessidade de uma formação específica para professores relaciona-se à “institucionalização da instrução pública no mundo moderno” (TANURI, 2000, p. 62). Tal fato, alude para o movimento de expansão do ensino primário à todas as camadas da população, em que a educação e a busca por uma qualificação formal se constituíram como funções públicas do Estado.

Na realidade brasileira, infere-se que até meados século XIX não houve uma manifestação explícita quanto a formação de professores, tampouco com a instituição de uma política de formação docente. Segundo Saviani (2009), foi somente com a Lei das Escolas de Primeiras Letras<sup>4</sup>, de 1827, que a formação para a docência surgiu em pauta, exigindo a preparação didática com base no método de ensino mútuo (lancasteriano).

As Escolas de Primeiras Letras preparavam os professores pelo emprego de aprendizes que exerciam a função de ajudantes do regente da classe, como forma de prepará-los para o

---

<sup>4</sup> Anteriormente ao processo de criação de espaços destinados à formação de professores para as escolas primárias, haviam iniciativas voltadas para a seleção desses profissionais que continuaram, simultaneamente, após a instituição das Escolas Normais. Assim, a Lei das Escolas de Primeiras Letras estabeleceu exames de seleção para os professores, com preferência para a participação masculina. No processo de seleção, os candidatos eram examinados publicamente perante os Presidentes em conselho, que nomeavam aqueles julgados como dignos para o exercício da docência (TANURI, 2000).

exercício da profissão docente por meio das vivências nas práticas de ensino, sem qualquer preocupação com a formação teórica. A concepção de docência estava vinculada à “observação dos mestres mais experientes” (SCHEIBE, 2008, p. 41), oriunda a uma concepção empirista de que o professor necessitava somente dominar os conteúdos que seriam ensinados, sem se preocupar com a maneira de como ensiná-los.

Após o estabelecimento da Reforma Constitucional e do Ato Adicional de 1834, houve a implantação das primeiras Escolas Normais no Brasil<sup>5</sup>, em 1835, pela Lei nº 10 em conformidade com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, na cidade de Niterói (RJ), com o objetivo de habilitar para o magistério da instrução primária<sup>6</sup>. O processo de instalação dessas escolas em território brasileiro, ocorreu devido a popularização da educação que passava a ser concebida como um meio importante para o desenvolvimento social e econômico do país, tornando obrigatória a instrução primária.

Ao serem implantadas, as Escolas Normais principiaram êxito ao mesmo tempo que sua organização apresentava alguns sinais de progresso, com o enriquecimento do currículo e conseqüentemente, a ampliação para o ingresso e participação feminina nestes ambientes<sup>7</sup>. Em um espaço de tempo de 16 (dezesseis) anos (1867 a 1883), as Escolas Normais tiveram um crescimento considerável, passando de 4 (quatro) estabelecimentos nesta modalidade para a existência de 22 (vinte e duas) escolas (TANURI, 2000).

De acordo com Saviani (2009), as Escolas Normais foram estabelecidas em diversas províncias, a saber: Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885); Maranhão (1890). As instituições foram implantadas com base no modelo europeu, uma vez que “o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia” (TANURI, 2000, p. 63). Articulado a isto, acrescenta-se o contexto nacional às contradições internas da

---

<sup>5</sup> De modo a tentar solucionar o problema da instrução pública popular na realidade europeia, a primeira Escola Normal foi instalada em Paris, no ano de 1795, sob responsabilidade do Estado. (SAVIANI, 2009). Posteriormente, outros países como a Itália, a Alemanha, a Inglaterra e os Estados Unidos foram implantando Escolas Normais em seus territórios ao longo do século XIX.

<sup>6</sup> Ademais, de acordo com Scheibe (2008), a responsabilidade de cuidar do ensino elementar e da preparação dos professores foi conferida às Assembleias Legislativas Provinciais.

<sup>7</sup> No entanto, “mecanismos de exclusão refletiam-se na escola primária, onde o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos” (TANURI, 2000, p. 66). Nessa perspectiva, a participação feminina no ensino brasileiro voltava-se para a educação da infância, sob a justificativa de que as mulheres eram detentoras de instinto maternal, além de exercerem a sua atividade de educadora em casa, com sua família, pois o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher. Por outro lado, a “feminização do magistério” serviria como solução ao problema de falta de profissionais para a escola primária, já que essa etapa não era buscada pelos homens pela reduzida remuneração (idem).

sociedade naquele período, com preeminente hegemonia do grupo conservador que tentava consolidar sua supremacia ao impor seu projeto político.

Estas instituições preconizavam uma formação específica, com currículo constituído por matérias semelhantes àquelas ensinadas nas Escolas de Primeiras Letras. Logo, o currículo era estritamente prescritivo, sem ultrapassar os conteúdos dos estudos primários, já que havia a orientação de ensinar a ler e a escrever por meio do método lancasteriano, o ensino das quatro operações e proporções e da língua nacional, bem como o ensino de geografia e os princípios da moral cristã (TANURI, 2000). Para ingressar nesta escola, o sujeito deveria ser cidadão brasileiro, com no mínimo 18 anos de idade, ter boa educação e costumes, além de saber ler e escrever. Outrossim, segundo Tanuri (2000), sua infraestrutura foi alvo de constantes críticas quanto a sua precariedade estrutural observadas nos documentos da época.

Diante desta realidade, as escolas tinham seus serviços frequentemente encerrados por “falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império” (TANURI, 2000, p. 65). Embora o Governo Federal fosse responsável pela manutenção destas escolas, foi relegado às províncias a responsabilidade da instrução primária e secundária em seus territórios.

Por ser considerada onerosa e ineficiente, a primeira Escola Normal do país foi fechada no ano de 1849, pelo então presidente da Província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz. A Escola Normal foi substituída por um sistema de formação de matriz austríaca e holandesa, em 1859, chamado de “professores adjuntos” (SAVIANI, 2009), indicado como mais econômico e viável. Mesmo com o início da República e o fim da escravidão, a estrutura econômico-social do país não teve alterações significativas, já que continuou sendo predominantemente agrário e dependente economicamente dos grandes latifúndios monocultores, voltados para a exportação.

Depreende-se que a conjuntura social, política e econômica predominante até a década de 1930, corroborou para que não houvesse uma expansão equilibrada da educação escolar (SCHEIBE, 2008)<sup>8</sup>. Ademais, a falta de interesse da população pela carreira do magistério, que desde aquela época, apresentava poucos atrativos financeiros, bem como a compreensão de que não era necessária a formação dos docentes de primeiras letras, foram alguns dos motivos do decurso da Escola Normal no Brasil, que chegou a ser considerada pelo presidente da Província

---

<sup>8</sup> Até a década de 1930, o Brasil era subordinado aos interesses de grupos regionais dominantes constituídos por produtores e exportadores de café. O Estado se caracterizava pelo federalismo descentralizado e pelo regime de oligarquia. Nesse contexto, o desenvolvimento de vários aspectos regionais, dentre eles, a educação, não era linear, visto que as regiões organizaram seus sistemas de ensino de acordo com suas condições socioeconômicas. (SCHEIBE, 2008).

do Paraná, como plantas exóticas que têm seu nascimento e morte praticamente no mesmo dia (MOACYR, 1940, p. 239 apud TANURI, 2000).

No decorrer da Primeira República, período compreendido entre os anos de 1889 a 1930, o movimento reformista da educação brasileira foi dividido em duas fases por Jorge Nagle (1974): A primeira fase, compreendida nas três primeiras décadas, não gerou mudanças profícuas nos sistemas escolares. Em contraposição, a última década da Primeira República gerou um movimento remodelador dos padrões de cultura e ensino, com a incorporação e melhoria dos instrumentos pedagógicos e administrativos elaborados pelas reformas antecedentes.

Uma das primeiras Reformas da Instrução Pública ocorridas no período republicano, aconteceu em São Paulo, mediante a promulgação do Decreto nº 27 de 12 de março de 1890, que tratava sobre a reforma da Escola Normal, expressando a liderança paulista na condução da política no país. Até esse momento, a Escola Normal era marcada pela insuficiência do programa de estudo e falta de preparo prático por parte dos alunos. Frente a isso, acreditava-se que um ensino regenerador e eficaz somente seria palpável mediante a preparação dos professores com a instrução dos processos pedagógicos e científicos diante das necessidades da época (SÃO PAULO, 1890).

Desse modo, a Reforma fora definida por dois vetores: “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da Escola-Modelo<sup>9</sup> anexa à Escola Normal” (SAVIANI, 2009, p. 145), cujo os alunos realizariam os exercícios práticos de ensino. Ressalta-se que os custos de instalação dessas escolas foram assumidos pelos reformadores, já que nesse período, conforme Gatti e Barreto (2009), era mínima a oferta de escolarização no país, sendo destinada à poucos, o que fez das Escolas Normais o primeiro *locus* de formação docente em cursos específicos no Brasil.

Esta reforma foi também responsável pela implantação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); pela organização dos “grupos escolares”, mediante a reunião de escolas isoladas; e ainda pela institucionalização de um curso superior, anexo à escola normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios. (SCHEIBE, 2008, p. 43-44).

Os reformadores republicanos paulistas não tiveram todas as suas pretensões para a formação de professores concretizadas, já que não se conseguiu instalar a Escola Normal

---

<sup>9</sup> O papel dessas escolas era o de “propiciar aos alunos um preparo diretamente prático, sem qualquer preocupação com uma formação teórica sistemática” (SAVIANI, 2005, p. 15).

Superior. Frente a isso, os cursos complementares foram pensados inicialmente de maneira a integralizar o ensino primário, todavia, na prática eles se instalaram com o objetivo de “preparar professores para as escolas preliminares”. (TANURI, 2000, p. 69).

As Escolas Normais estiveram em meio a um movimento de chamada da participação do governo central no tocante à sua ausência na manutenção e na organização da educação popular. Essa movimentação desencadeou um cenário fértil em projetos de lei na Primeira República, que inclusive previam a cooperação da União nesse setor, apesar disto, Saviani (2009) afirma que o caráter reformador ficou enfraquecido após a primeira década republicana.

Ainda assim, as Escolas Normais não conseguiram alcançar o nível de escolas secundárias, assemelhando-se com as escolas primárias superiores no que diz respeito ao estabelecimento de um currículo mais amplo que o anterior. Não obstante, a formação pedagógica era reduzida à poucas disciplinas, fato que gerou diversas críticas à esta instituição<sup>10</sup>.

Nesse prisma, a década de 1920 foi período intenso para o campo educacional brasileiro<sup>11</sup>, principalmente pelo início do movimento denominado como “entusiasmo pela educação<sup>12</sup>” que antecedeu as ideias escolanovistas fortemente presentes na década seguinte. Pode-se considerar que, somente a partir de então, a formação de professores passou a figurar na discussão da agenda da política educacional de forma mais contundente, paralelamente a defesa da necessidade de ampliação da escolarização da população brasileira.

As orientações expressas por esse movimento educacional, direcionavam o ensino, prioritariamente, aos “conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo” (TANURI, 2000, p. 71). Ao final dos anos de 1920, as Escolas normais tiveram sua duração e nível de estudos ampliados, articulando-se ao curso secundário e a formação profissional nos espaços das Escolas-modelo.

---

<sup>10</sup> As Escolas Normais passaram a ser, segundo os críticos, “uma espécie de “ginásios mal aparelhados” para moças” (TANURI, 2000, p. 72). Ainda, várias críticas foram feitas para o fato que essas instituições passaram a ser de cunho estritamente profissional, “excluindo de seu currículo o conteúdo propedêutico e exigindo como condição para ingresso o secundário fundamental” (idem).

<sup>11</sup> Ainda nos anos 20, houve a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), influenciada pelas ideias modernas daquela época. A ABE foi criada com o objetivo de congregar sujeitos de várias tendências, em torno da educação, se tornando um espaço rico para o debate sobre as novas ideias pedagógicas. Com sua expansão, a associação realizou em 1927, a I Conferência Nacional de Educação, o qual teve outras edições nos anos posteriores (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

<sup>12</sup> Nagle (1974) entende que as transformações que estavam ocorrendo no cenário político, econômico e social influenciaram em mudanças no setor educacional, o que refletiu em um “entusiasmo pela educação”. Sob este ideário, havia um entusiasmo pela expansão dos sistemas de ensino, principalmente da escola primária, com vistas a alfabetização.

Com o início da década de 1930, foram desencadeadas novas reformas, inspiradas no movimento renovador da Escola Nova.

O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado ‘verbalismo’ da escola tradicional. (TANURI, 2000, p. 72)

Nesse contexto, destacam-se as iniciativas de criação dos Institutos de Educação do Distrito Federal em 1932, concebido e implantado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por iniciativa de Fernando de Azevedo. Para Cury (2003), a Constituição Federal promulgada em 1934, permitiu diversas mudanças no quadro de formação de professores sem alterar a tradição de os estados serem responsáveis pelas Escolas Normais de nível secundário. Os Institutos de Educação marcaram uma nova fase sendo concebidos como espaços de cultivo de educação, uma vez que também se realizava pesquisas além do ensino.

Nesse contexto, a gestão de Anísio Teixeira como Diretor Geral de Instrução no então Distrito Federal<sup>13</sup>, buscou reorganizar as Escolas Normais e traçou um programa ideal a ser implantado, transformando-as em Escolas de Professores, com três modalidades de cursos, a saber: Fundamentos Profissionais, cursos específicos de conteúdo profissional e, por último, cursos de integração profissional. O currículo da Escola de Professores, incluía ainda no primeiro ano as disciplinas de: “1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Com uma estrutura de apoio que envolvia Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para os cursos da Escola de Professores; um Instituto de Pesquisas Educacionais, Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas escolares, Filmoteca, Museus Escolares e Radiofusão; e tendo como diretor Lourenço Filho, a Escola Normal, agora transformada em Escola de Professores, se empenhou em pôr em prática o modelo ideal. (SAVIANI, 2005, p. 17).

Na visão do autor, com a criação da Escola de Professores, delineava-se um rumo para a “consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p. 143). Relaciona-

---

<sup>13</sup> Naquele momento, a capital do Brasil era a cidade do Rio de Janeiro. Em 1960, houve a transferência da capital para Brasília.

se a isto, o fato de que essas instituições foram pensadas e organizadas de modo a incorporar exigências da pedagogia como um conhecimento de ordem científica.

Mais tarde, a Escola de Educação foi criada com a incorporação da Escola de Professores pela Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e em 1935 pela Universidade do Distrito Federal, sendo elevados à nível de Universidade. Desde o início do século XIX, a criação de uma Universidade para a formação de professores para o ensino secundário foi uma preocupação emergente, pois até esse momento, esse ofício era desenvolvido por profissionais liberais ou autodidatas (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011). Para mais, tanto o número de escolas secundárias como o quantitativo de alunos que as frequentavam, eram bem reduzidos. Somente com o processo de industrialização do país é que a escolarização e a expansão do ensino se fizeram necessárias.

Esse movimento fez com que em 1939, após a instituição do Decreto nº 1.190/1939 (BRASIL, 1939), o curso de Pedagogia e os cursos de formação de professores para a escola secundária fossem organizados na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, para equacionar a questão da formação de professores para o ensino secundário e para as escolas normais. Como resultado, os cursos de Licenciatura e Pedagogia foram organizados seguindo o “esquema 3+1”<sup>14</sup>, ou seja, três anos de estudos eram voltados para as disciplinas específicas e conteúdos cognitivos; e um ano para a formação didática do professor.

Com a aprovação em 1946, da Lei Orgânica do Ensino Normal, estabelecida pelo Decreto-Lei nº 8.530/1946 (BRASIL, 1946), foi preconizada uma uniformidade na formação para o magistério. Na visão de Tanuri (2000), no entanto, esta Lei não estabeleceu grandes mudanças, consagrando apenas, um padrão de ensino normal já adotado em diversos estados.

Assim, o ensino normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo, também chamado de escola normal regional, possuía quatro séries e era equivalente ao curso ginásial. O segundo ciclo, era de nível colegial, ministrado nos Institutos de Educação, com no mínimo três séries.

O currículo do curso de primeiro ciclo incorria nas velhas falhas que motivaram críticas às escolas normais, ou seja, contemplava predominantemente disciplinas de cultura geral, restringindo a formação profissional tão somente à presença de duas disciplinas na série final: psicologia e pedagogia, bem como didática e prática de ensino. Já a escola normal de segundo ciclo, de par com algumas disciplinas de formação geral, introduzidas na série inicial, contemplava todos os “fundamentos da educação” que já haviam conquistado um lugar no currículo, acrescidos da metodologia e da prática de ensino. (TANURI, 2000, p. 76).

---

<sup>14</sup> Esse modelo formativo permaneceu oficialmente até meados da década de 1960, sendo fortemente criticado por separar os conhecimentos pedagógicos e científicos. Para Brzezinski (1992), a formação nos cursos de licenciatura se mostrou essencialmente fragmentada e com fragilidades, constituindo-se em uma (de)formação para a docência

Diante disto, criou-se uma situação dualista, haja vista que os cursos de Licenciatura se pautavam mais nos conteúdos cognitivos em detrimento do aspecto pedagógico-didático, este, visto como sem importância, sendo somente uma exigência para a obtenção do registro profissional de professor. A formação docente, passou a ser encarada como objeto de uma escola profissional, principalmente porque se exigia “que cada escola normal mantivesse um grupo escolar, um jardim-de-infância e um ginásio oficialmente reconhecido” (TANURI, 2000, p. 76).

Dessa maneira, em vez de o aspecto pedagógico didático constituir-se como um novo modelo a ser seguido, ele foi integrado ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, uma vez que, na visão de Saviani (2009, p. 147), “tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente”.

O golpe civil-militar ocorrido em 1964, modificou o cenário político, econômico e social brasileiro. Em consonância ao aparato coercitivo do Estado, as legislações instituídas tiveram por característica legitimar o poder autoritário e centralizador por meio da sobreposição do Poder Executivo ao Legislativo. Tal fato trouxe mudanças para o campo educacional brasileiro em razão da manutenção da ordem estabelecida pelos militares, inclusive no que diz respeito ao ensino superior com a aprovação da Reforma Universitária pelo Congresso Nacional, sob a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968<sup>15</sup>.

A educação, nesse período, passou a ser influenciada pela tendência liberal tecnicista, que buscava formar técnicos de forma aligeirada com vistas a atender o mercado de trabalho (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011). Nesse contexto, os problemas educacionais eram tratados por uma delimitação de caráter técnico, isolados do contexto histórico e social. O objetivo primordial, como infere Luckesi (2005), era o de adequar o sistema educacional aos direcionamentos políticos e econômicos inerentes ao regime militar, subordinando a escola aos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista.

Em consequência, com a aprovação da Lei nº 5892 de 1971, o modelo formativo de professores foi em grande parte descaracterizado. As Escolas Normais foram extintas e o ensino primário unido ao ginásial passou a ser denominado como ensino de primeiro grau, estendendo-se para oito anos de estudos. Outrossim, “implantou-se também a profissionalização

---

<sup>15</sup> Como consequência desta Lei, o currículo do curso de Pedagogia foi modificado e fracionado em habilitações técnicas com vistas à formação de especialistas. Com isso, várias críticas referentes à fragmentação da formação de professores foram realizadas, evidenciando a dicotomização entre disciplinas de conteúdos e disciplinas didático-pedagógicas (SAVIANI, 2009).

compulsória no ensino de segundo grau, transformando a escola normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino” (SCHEIBE, 2008, p. 45).

Em decorrência, as Escolas Normais desapareceram e em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau (HEM), regulamentada em 1972. De acordo com o Parecer nº 349/1972 (BRASIL, 1972), essa habilitação foi estruturada em dois grandes eixos curriculares, consistindo em um núcleo de formação geral de disciplinas da área de estudos sociais, ciências, comunicação e expressão. O segundo eixo era constituído de uma formação especial, com ênfase para os fundamentos da educação, estrutura e funcionamento do ensino de primeiro grau e didática (SCHEIBE, 2008).

Para Cury (2003), existia um dualismo entre o docente e o especialista quanto a atribuição de seus papéis. Além disso, as licenciaturas curtas também foram duramente criticadas<sup>16</sup>. Como exemplo, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), instituído via Decreto nº 616/1969, com a finalidade de prover o preparo e aperfeiçoamento de professores, técnicos e especialistas em formação profissional, publicou um trabalho no ano de 1986, sintetizando as várias críticas que a HEM recebia.

O magistério continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo que abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em quase tudo incompetente. A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular. (CENAFOR, 1986, p. 25 apud TANURI, 2000, p. 82)

As críticas recebidas pelas HEMs, também eram relativas às várias dicotomias encontradas durante sua implementação, tais como a relação entre teoria e prática, entre conteúdo e método e entre núcleo comum e profissionalizante, dado que esses aspectos não possuíam alguma articulação. O curso ainda sofria com o desprestígio social, com inconsistência de conteúdos e inadequação dos docentes aos cursos, dentre outros problemas.

Em contraposição a essa situação, bem como à queda de matrícula nesses cursos, criou-se o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), como proposta do governo para revitalizar o curso normal e oferecer formação inicial e continuada aos professores das

---

<sup>16</sup> A Licenciatura curta foi um curso superior com duração mínima de 1.200 horas que habilitavam para o exercício do magistério do ensino de primeiro grau (CURY, 2003). Foi duramente criticada e gerou contraposições que levou o Conselho Federal de Educação (CFE), alguns anos depois, a emitir orientações de tornar progressivamente essas licenciaturas em plenas. Elas só foram extintas completamente após a promulgação da nova LDB em 1996 (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

primeiras séries do 1º grau, apoiando “técnica, pedagógica e financeiramente os Estados que quisessem fortalecer estes cursos de modo qualitativo” (CURY, 2003, p. 13).

O projeto foi implantado no ano de 1983, inicialmente em seis estados, e expandiu-se posteriormente para outros nove estados, totalizando 199 centros em 1991, com um quantitativo de 72.913 matrículas. Além disso, os Cefams trouxeram vários avanços para a melhoria da qualidade do ensino, conforme estudo realizado por Cavalcanti (1994, p. 123, apud SAVIANI, 2005). Dentre essas melhorias, pode-se destacar o enriquecimento curricular com a articulação de disciplinas, estabelecimento de um exame seletivo para o ingresso no curso de formação, articulação entre as universidades e o ensino pré-escolar, por meio do trabalho coletivo no planejamento e execução do currículo, entre outras. Porém, muitos centros não conseguiram ampliar suas funções, pois não houve o estabelecimento de políticas que garantissem que os professores formados pelo centro atuassem nas escolas públicas, resultando na descontinuidade do projeto.

Outras iniciativas paralelas ao Cefam foram implementadas pelo MEC, mas não tiveram continuidade. Em grande parte, isso se deve a descontinuidade administrativa que acabou dificultando a implementação de programas voltados à melhoria da formação de professores (TANURI, 2000).

A abertura política iniciada na década de 1980, ensejou demasiadas discussões e congressos voltados para o debate do fazer pedagógico e para a formação docente, devido a necessidade, naquele momento de formar professores conscientes do papel da educação na sociedade. Consequentemente, diversas críticas foram realizadas contra o modelo formativo existente até então.

Essa concepção emancipadora de educação e de formação avançou na superação de dicotomias entre a ideia de professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, uma vez que a escola avançava na democratização de seus espaços, possibilitava revisão das relações de poder e trabalhava para construção de novos projetos coletivos. Essa construção teórica avançou no sentido de construção de uma nova concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico, as suas particularidades e especificidades. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 101).

Ao passo em que fora criado um movimento contra a concepção tecnicista instaurada até então, a discussão sobre o *locus* de formação docente e à importância que a docência constitui na base da identidade profissional do professor. Ainda que ao longo do último século tenham sido criadas algumas iniciativas, o esforço para se concretizar uma formação consistente ainda foi bem efêmero (TANURI, 2000). Destarte, as falhas na política de formação foram

constantemente acompanhadas pela ausência de ações governamentais, gerando reflexos para a desvalorização social dessa profissão e consequências para a qualidade nos diversos níveis de ensino.

Nota-se que os cursos de formação de professores, em especial os cursos de licenciatura, ainda enfrentam problemáticas existentes desde a institucionalização da formação docente, mesmo com os arranjos políticos e curriculares existentes ao longo do tempo. Nesse sentido, para compreender a realidade da formação inicial de professores no Brasil, tratar-se-á no próximo item acerca das iniciativas legais para o campo da formação docentes na década de 1990.

## **1.2 Fundamentos legais para uma política de formação docente a partir da década de 1990**

Com o fim da ditadura civil-militar, teve início o processo de redemocratização do país, evidenciando os movimentos sociais em defesa da escola pública de qualidade e a esperança de que uma nova era para a educação se iniciasse. A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um marco para o fortalecimento da democracia, ainda incipiente num contexto pós-ditatorial e de abertura para a participação popular nas decisões governamentais.

Este fato histórico e legal desencadeou transformações na estrutura e na organização do Estado frente às suas responsabilidades e nas Políticas Públicas brasileiras, com mudanças em diversos setores da sociedade influenciadas pelo cenário político, econômico, sociocultural e ideológico que passou a vigorar.

Introduziu-se, então, uma eminente iniciativa reformadora estatal, com vistas a ampliar a capacidade administrativa do Estado, melhorando seu desempenho quanto à prestação de serviços públicos. De acordo com Afonso (2001), ocorreu um movimento em que o Estado deixou de ser produtor de bens e serviços para se tornar regulador dos processos de mercado, já que um conjunto de globalizações<sup>17</sup> começaram a emergir, e com isto, a máxima do Estado Mínimo, trazida pela corrente Neoliberal, pôs em xeque os modos de organização social e político existentes até o momento.

Na universalização do capitalismo tornava-se imperioso enxugar o Estado, transferindo-se responsabilidades públicas para a sociedade civil. Um Estado enxuto e forte passou a se delinear, por um conjunto de reformas lideradas

---

<sup>17</sup> Do ponto de vista de Afonso (2001), é correto pensar no termo “globalizações” pelo fato de não ser um fenômeno único, coerente e consensual, não sendo também um fenômeno somente com aspectos e dimensões positivas ou desejáveis. Ao contrário, existem diversas especificidades e consequências quando se aborda sobre o processo de globalização.

pelo próprio Poder Executivo, com a participação de algumas instituições e sem mediações das associações e entidades. A lógica interna das reformas atrela-se à nova lógica do capital mundial que se desloca para setores nos quais nunca estivera e áreas, outrora públicas, são privatizadas. Os maestros deste novo movimento do capital destacam-se despididamente: BIRD/Banco Mundial, FMI, BID, UNESCO, ONU e OTAN. Torna-se possível, então, visualizar um Estado reformado, forte no âmbito interno e submisso no plano internacional. (SANFELICE, 2003, p. 1396)

Nesse contexto, as agências multilaterais exerceram um papel relevante na reforma do Estado brasileiro, subordinando-o aos preceitos do contexto internacional ao tentar estabilizar e garantir o crescimento econômico do país, sob a lógica de modernização do Estado (LIBÂNEIO, 2016). Assim, estabeleceu-se estratégias para enxugar a máquina estatal e privatizar os bens, transferindo-os para a iniciativa privada e minimizando as funções da esfera pública.

Dentre os setores que sofreram mudanças significativas, o cenário educacional vivenciou a disputa entre as demandas da nova ordem do capital e o clamor pela democratização do acesso ao conhecimento (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Nesse sentido, percebe-se que as relações estabelecidas entre Estado e as políticas por ele implementadas, para Hofling (2001, p. 30) é inerente ao contexto de “determinada sociedade, em determinado período histórico”.

Em análise sobre a interferência das agências internacionais no campo da educação, Dias-da-Silva (2005) afirma que a participação desses órgãos nos projetos educacionais implementados nesse período foi muito prejudicial no momento em que houve a substituição de

[...] argumentos de natureza filosófica, sociológica ou psicológica por planilhas e bancos de dados voltados ao conceito ora hegemônico de “custo-benefício”. Este cenário, que impõe a primazia da argumentação econômica, é também decisivo para a reconceituação da educação como mercadoria, como serviço a ser comprado e não mais como direito social de todo cidadão. (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 383).

O contexto reformista da década de 1990, corroborou com diversas propostas de formação docente (co)existentes, pautadas em projetos políticos e perspectivas históricas divergentes, uma vez que conforme Pereira (2013, p. 23) as políticas “evidenciam as contradições sobre um tema em pauta na sociedade atual”. De modo análogo, Kuenzer (1999) afirma que as demandas de oferta da formação de professores corresponderam às configurações provenientes das mudanças no mundo do trabalho e das relações sociais, com projetos conflitantes entre suas finalidades e com interesses contraditórios.

Tal cenário influenciou a concepção de formação dos profissionais da educação sob duas perspectivas: tanto como “elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 1999, p. 18). Convergente à isto, as proposições oficiais, como elucidam Abreu e Silva (2008), defendiam um projeto de formação posto por novas bases, como elemento intrínseco ao desenvolvimento da capacidade competitiva do país.

A aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)<sup>18</sup>, foi um marco para a institucionalização de planos e ações no setor educacional, ao mesmo tempo em que também instituiu as bases para a definição de novas políticas regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), voltadas para a formação de professores.

Vale ressaltar, que juntamente com a LDB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef)<sup>19</sup> consolidou uma nova perspectiva para a formação de professores, sobretudo a formação continuada. No entanto, no âmbito da formação inicial, representou ao lado de outras medidas, um dos indicadores do novo *status* no campo das políticas educacionais.

Nessa perspectiva, amparado pela LDB, os Institutos Superiores de Educação foram (re)criados no sentido de serem uma tentativa por parte do Poder Público de institucionalizar um modelo de formação de professores num ambiente propício à superação das problemáticas encontradas na formação docente. Em sua configuração, essas instituições deveriam ter um plano de desenvolvimento de acordo com sua especificidade, atuando como instrumento de articulação entre os projetos pedagógicos das diversas licenciaturas, de modo a propor um projeto integrado de preparação profissional, com flexibilidade e diversificação da oferta de cursos de formação, evitando a fragmentação curricular (GATTI; BARRETO, 2009).

De acordo com o Art. 1 da Resolução nº 01/1999, os cursos ofertados pelos ISEs se organizavam da seguinte maneira:

- I - curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II - cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;

---

<sup>18</sup> O texto da Lei foi considerado “inócuo e genérico” em suas primeiras análises, e revelou-se estrategicamente escolhido para afastar e desorganizar “as forças que atuavam junto ao Parlamento no sentido de aperfeiçoar e levar à votação o Projeto da Câmara ou o que se conseguira manter das primeiras formulações” (SCHEIBE; BAZZO, 2001, p. 10). Assim, seria facilitado a apresentação e aprovação de reformas pontuais e direcionadas.

<sup>19</sup> Atualmente nomeado como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

- III - programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;
- IV - programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/97;
- V - formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica. (BRASIL, 1999, p. 01)

Sua proposta centrava-se na concepção e reordenamento curricular e institucional da formação inicial de professores, tendo o elemento profissional como especificidade identitária desta instituição. Ademais, as Universidades poderiam incorporar ou não os ISEs, com a possibilidade de organizarem seus cursos de formação de acordo com projetos institucionais.

Não obstante, esses institutos representaram um novo formato de formação de professores no âmbito das Faculdades isoladas ou integradas. Ratifica-se, contudo, que os ISEs foram motivo de preocupações para os educadores que defendiam um modelo de formação de caráter sólido, aliado à pesquisa, em cursos de licenciatura e em instituições universitárias (BAZZO, 2004). A autora ainda defende que as atribuições dadas para os ISEs foram muito amplas e esvaziadas de responsabilidades das Faculdades e Centro de Educação das universidades, revelando um eminente risco de desprofissionalização e desvalorização de uma formação concebida fora da universidade, com consequências na qualidade da formação dos profissionais da educação.

Nota-se que a criação dos ISEs aconteceu em um cenário onde o Ensino Superior estava sendo reformulado no âmbito governamental, com a regulamentação, a partir do Decreto nº 2.306 de 1997, de uma tipologia organizacional acadêmica hierárquica, a saber: Universidades, Centro Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores (SCHEIBE; BAZZO, 2001). Não por acaso que, especialmente o local de oferta de formação de professores, estava sendo realizado no menor nível desta hierarquia, sendo uma solução mais viável financeiramente para a institucionalização da formação docente no final do século XX.

É preciso considerar, pois, o contexto no qual se desestrutura/estrutura a formação dos profissionais da educação no país neste início de século para poder avaliar melhor o desafio que esta questão coloca para as nossas instituições de ensino superior. Senão vejamos: a mesma LDB que determinou a formação em nível superior de todos os professores, contraditoriamente (ou não), criou os Institutos Superiores de Educação e os seus Cursos Normais Superiores como os locais privilegiados para esta formação; isto, nas circunstâncias hierárquicas já apontadas, pode significar, mais uma vez, maior descaracterização profissional produzida ao longo da história por estratégias

de redução do conhecimento na formação do professor e, conseqüentemente, de sua ação pedagógica; some-se à precarização da formação a perda crescente do poder aquisitivo do salário e, agora, a criação de escolas de diferentes qualidades para a formação do mesmo profissional para se ter um panorama mais completo do que acontecerá em prazo relativamente curto com a carreira do magistério e com a qualidade da educação no país. (SCHEIBE; BAZZO, 2001, p. 13).

Para além, a reforma do Ensino Superior iniciada no governo FHC e, sua conseqüente expansão, consubstanciada pela LDB, fez com que as Instituições de Ensino Superior (IES) contribuíssem com propostas para a elaboração de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, que serviriam como base para o trabalho das Comissões Especialistas de Ensino de cada área<sup>20</sup>, com o intuito de adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais, eliminando a figura dos currículos mínimos (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001). No entanto, as sugestões de diretrizes apresentadas pelas IES ainda não estavam estruturadas no contexto da nova LDB, pois, ainda apresentavam resquícios das orientações da reforma universitária de 1968 (SCHEIBE; BAZZO, 2001).

Sendo assim, de acordo com Gatti e Barreto (2009), esse processo de reformulação passou por um período de transição que refletia as marcas das legislações anteriores até ter suas adaptações concretizadas no ano de 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, posteriormente, com a aprovação das diretrizes curriculares de cada curso pelo CNE, em meio à muitos desafios a serem superados pelas políticas educacionais.

A constituição dessas Diretrizes passou por um percurso de intensas negociações e conflitos, com a presença de segmentos e associações vinculados à Educação Nacional, que acabou por gerar uma diversidade de concepções e propostas. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), por exemplo, apresentou no documento final do IX Encontro Nacional, em 1998, sua posição com relação ao estabelecimento de diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, defendendo que este documento contemplasse os princípios da Base Comum Nacional<sup>21</sup> em contrapartida a qualquer perspectiva de fragmentação ou dicotomização (ANFOPE, 1998).

---

<sup>20</sup> A Anfope se posicionou criticamente perante a metodologia adotada pela SESU/MEC de atribuir às Comissões Especialistas a proposição de Diretrizes para as Licenciaturas, isoladamente. Segundo a Associação, essa sistemática seria infrutífera e, em seu lugar, deveria haver um espaço unificado para a sistematização das proposições para a formação de profissionais da Educação. (ANFOPE, 1998).

<sup>21</sup> A Anfope corrobora com o estabelecimento de eixos direcionadores da Base Comum Nacional, sendo eles: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática, “que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular e que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, [...]” (BAZZO, 2004, p. 279); gestão democrática da escola; compromisso social com a

Ressalta-se que as tensões antecedentes à aprovação das diretrizes para a formação de professores, envolveram também a constatação por parte dos educadores, de que as comissões técnicas do MEC/CNE “acrescentavam ou excluíaam dos documentos aspectos já acordados com as categorias profissionais” (SILVA, 2006, p. 80). Tal situação, culminou numa maior consistência da participação de educadores, a partir da organização de entidades representativas manifestadas, sobretudo, em eventos científicos e audiências públicas.

O Parecer CNE/CP nº 009/2001, que orientou e deu bases para a formulação da resolução que aprovou as diretrizes, foi considerado um documento de cunho homologatório e arbitrário, pois desconsiderou as formulações já definidas pelos educadores, culminando na reformulação de pequenos detalhes na normativa e, acirrou ainda mais as tensões entre o movimento dos educadores e o MEC (SCHEIBE; BAZZO, 2001; SILVA, 2006).

Este Parecer deu origem à Resolução CNE/CP nº 01 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, caracterizada como resultado da formulação de diretrizes para as licenciaturas.

Este documento se constitui como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos voltados à organização institucional e curricular da formação de professores. Partem da prerrogativa de que a formação docente esteja voltada para atender as necessidades do alunado da Educação Básica brasileira, considerando o conjunto de competências necessárias à atuação profissional.

A lógica de competências como concepção fundante para a formação foi incorporada à este, e outros documentos educacionais, devido a produção do campo da educação da década anterior, influenciado por outros países em que “a reforma educativa vinha produzindo novos paradigmas para a formação de professores” situando-a “no campo de uma epistemologia da prática” (FREITAS, 2003, p. 1108).

Para Bazzo (2004, p. 280-281), a noção de competências “representa uma concepção individualista na sua essência e imediatista em relação ao mercado de trabalho. Logo, é limitada e limitadora em relação à perspectiva da formação humana”. Ao assumir esta prerrogativa, manifesta-se a preocupação de uma formação docente pautada no caráter técnico-profissionalizante, com vistas a reforçar o conceito de competitividade e avaliação no tocante às adequações da educação e da escola à transformações do trabalho.

---

educação em busca da superação da injustiça social; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial e continuada (SCHEIBE; BAZZO, 2001).

Em relação às outras determinações dispostas pelas diretrizes, há o estabelecimento de critérios de organização da matriz curricular, com a alocação de tempos e espaços curriculares organizados em torno de eixos que articulam as dimensões a serem contempladas pela formação. Desse modo, os seis eixos articuladores afixados pelas diretrizes, compreendem a interação, comunicação e desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, interdisciplinaridade, conhecimento a serem ensinados e conhecimentos pedagógicos, educacionais e filosóficos, dimensão entre teoria e prática e intersecção entre os diversos âmbitos de conhecimento profissional (BRASIL, 2002).

Em seu corpo documental, as Diretrizes não detalham o aspecto estruturante e organizacional da matriz e dos componentes curriculares. Esses aspectos se fundamentaram em outros documentos, prioritariamente em pareceres, que explicitaram questões como a orientação temporal referente aos conhecimentos curriculares, principalmente no que se refere à duração e carga horária de integralização dos cursos de licenciatura, prática de ensino e estágio curricular obrigatório.

Assim, o Parecer CNE/CP nº 28/2001, além de definir a Licenciatura como uma licença e/ou autorização concedida por uma autoridade pública para o exercício da atividade profissional em conformidade com a legislação (BRASIL, 2001b), estabeleceu à luz das Diretrizes, o tempo mínimo de integralização dos cursos superiores de formação de professores para a educação básica, dispondo que

para a execução das atividades científico-acadêmicas não poderá ficar abaixo de 2000 horas, [...] respeitadas as condições peculiares das instituições, estimula-se a inclusão de mais horas para estas atividades. Do total deste componente, 1800 horas serão dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem e as demais 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas de trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas somadas às 400 horas da prática como componente curricular e às 400 horas de estágio curricular supervisionado são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um total mínimo de 2800 horas. Este total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior. (BRASIL, 2001b, p. 13).

Concomitantemente à essa Diretriz Geral, cada curso de licenciatura deveria ter suas próprias diretrizes, podendo dar forma e estrutura para a duração, carga horária e demais atividades, bem como da organização da prática como componente curricular e do estágio curricular obrigatório. A proposta curricular de cada projeto pedagógico explicitaria a

composição dos componentes curriculares das atividades ao longo do curso de licenciatura, que tiveram o período de dois anos para se adequarem à esta normatização<sup>22</sup>.

Bazzo (2004) ao tecer sua análise a respeito das Diretrizes, afirma que a integralização dos cursos de formação de professores em nível superior com duração de três anos, reafirma o fator de descaracterização profissional produzida ao longo da história, devido às “estratégias de redução de conhecimento na formação do professor e, conseqüentemente, de sua ação pedagógica” (BAZZO, 2004, p. 281). Resume-se a isto, problemáticas como: desvalorização profissional acarretada pelas precárias condições de trabalho e aviltamento salarial que exprimem relação com a carreira do magistério e com a situação educação do país.

Nota-se, então, que as políticas educacionais de formação de professores têm salientado uma mansidão do Poder Público com relação aos professores da educação básica e sua formação. A configuração curricular dos cursos de licenciatura tem se mantido sem alterações significativas ao longo dos anos, ainda apresentando currículos aligeirados e fragmentados, dissociação entre teoria e prática e separação entre os cursos de bacharelados.

Tal problemática tem reflexos diretos nas características do campo da formação docente, principalmente nos cenários desenhados após a LDB e demais direcionamentos legais. Buscando tratar da situação do campo da formação de professores num cenário posterior aos direcionamentos advindos com a LDB, o próximo subitem evidencia aspectos que permanecem recorrentes.

### **1.3 Formação Inicial de Professores: tensionamentos e disputas**

Os debates em torno do campo da Formação de Professores perpassam por diversas tensões. As discussões que circundam este campo, se converteram em um dos pontos de referência ao se pensar sobre o fenômeno educativo. Há uma implicação da atuação dos professores em boa parte dos problemas e dos temas educacionais, o que de acordo com Sacristán (1995) exige desses profissionais determinadas atuações que os projetam em um conjunto de aspirações como condicionantes para a melhoria da qualidade da educação.

A educação, sob a concepção de prática social, tem como objetivo primordial a humanização dos homens. Para, Pimenta (1995) “não há educação a não ser na sociedade humana, nas relações sociais que os homens estabelecem entre si para assegurar sua existência”

---

<sup>22</sup> Contudo, essa orientação foi modificada pela Resolução nº 2, de 27 de agosto de 2004, que adiou o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, para a data de 15 de outubro de 2005.

(PIMENTA, 1995, p. 61). Dessa forma, clama-se pela existência de uma escola justa em que os alunos aprendem de forma significativa e se desenvolvem como cidadãos (TEDESCO, 2010). Nesta perspectiva, a formação do professor deve articular-se à uma prática educativa contextualizada à cultura local e ao seu alunado.

No momento em que a situação da educação escolar se tornou preocupação do Estado e da sociedade, a formação de professores passou a ser requerida no âmbito das configurações sociais e educacionais surgidas no decorrer do tempo. Nesse sentido, formar professores para a Educação Básica necessita conceber este espaço como objeto preferencial de estudo, considerando “os valores que explicitem o sentido da vida humana” (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 34), em meio às transformações da sociedade contemporânea.

De acordo com Gatti (2013, p. 53),

Os novos contextos sociais levam à necessidade de se ter em mente que a educação – que é um direito humano e é um bem público – é que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos. [...] Ele se mostra como princípio diferenciador de pessoas e grupos humanos e, se queremos uma sociedade justa, precisamos de uma escola justa. Uma escola que propicie a todos saber tratar, interpretar e formar juízos independentes sobre conhecimentos e informações.

Desse modo, entende-se que a função da escola e dos professores, além de ensinar os conhecimentos historicamente acumulados, é formar um alunado com conhecimentos básicos para interpretação de mundo e para o exercício da cidadania com autonomia e responsabilidade social (GATTI, 2013). Assim, há por trás das finalidades das ações pedagógicas e sociais dos professores, uma intencionalidade política ao passo em que a escola se assume como um instrumento de estratificação social e os professores são concebidos como protagonistas no processo de escolarização, sendo inevitavelmente, “agentes políticos” conforme afirma Nóvoa (1995, p. 17). É neste ponto que a formação inicial de professores ganha centralidade no momento que deve propiciar as bases da atividade educativa na escola e constituir a profissionalidade docente<sup>23</sup>.

Nesse sentido, a formação inicial se caracteriza como um importante momento no percurso formativo dos professores, pois é o período em que os futuros docentes poderão construir as bases de sua profissionalidade em articulação ao contato com a realidade da escola.

---

<sup>23</sup> O termo “profissionalidade docente” ainda é um conceito em fase de estruturação no domínio da sociologia das profissões (LUDKE; BOING, 2010). Para Sacristán (1995, p. 65) o termo se refere à “afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, abarcando também, a dimensão afetiva na construção do trabalho docente.

Os cursos de licenciatura, especialmente, formam professores para toda a educação básica e têm sido alvos de constantes apontamentos, uma vez que seus projetos formativos refletem interesses diversos e conflitivos, consubstanciados por diversos modelos implementados ao longo do tempo.

Um dos modelos<sup>24</sup> que ainda se constitui como predominante nos cursos de licenciatura é o da Racionalidade Técnica, também conhecido como “Epistemologia Positivista da Prática”. De acordo com este modelo, o professor é visto como um técnico que põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas (DINIZ-PEREIRA, 2014), tomando como base os pressupostos da Filosofia Positivista<sup>25</sup>. A formação do professor deve prepará-lo para aplicar aos problemas cotidianos, soluções adquiridas a partir de uma base teórica, uma vez que somente esta formação bastaria para a atividade prática.

Em muitos países, como é o caso do Brasil, a maioria dos currículos ainda se pautam neste modelo, fortemente propagado pelo Banco Mundial em seus projetos de formação de professores em países em desenvolvimento. Segundo Diniz-Pereira (1999), a Racionalidade Técnica ainda não foi superada pelas universidades brasileiras e tem contribuído para a perpetuação de problemas até então, enraizados nos cursos de formação de professores, como currículos fragmentados, dissociação entre teoria e prática, entre disciplinas específicas e pedagógicas, bem como dicotomia entre cursos de licenciatura e bacharelado.

Ademais, outros modelos alternativos ao da Racionalidade Técnica foram criados, buscando contrapor as intenções de uma concepção formação instrumentalizadora e tecnicista. Nesse sentido, destacam-se os modelos da Racionalidade Prática e Racionalidade Crítica de formação docente. O primeiro, enfatiza os aspectos pragmáticos da formação na resolução de problemas imediatos do cotidiano escolar, sem relacioná-los com a realidade sociopolítica contextual (CORDEIRO DA SILVA, 2011).

O modelo da Racionalidade Prática toma como base a proposta de Donald Schön (2000, *apud* DINIZ-PEREIRA, 2014), que defende a necessidade de pensar a formação com enfoque para a prática exercida, já que a mesma pode superar as previsões dadas pela teoria. Concebe-se, desse modo, que a aprendizagem e o conhecimento são oriundos da prática.

Citando Carr e Kemmis (1986), Diniz-Pereira (2014) pontua que a visão prática proveniente deste modelo, concebe a educação como um processo complexo ou modificado à

---

<sup>24</sup>Importante destacar que o modelo da racionalidade técnica foi brevemente apresentado no item 1.1

<sup>25</sup>Corrente filosófica de origem francesa, respaldada principalmente por Auguste Comte. O Positivismo toma o método científico como o único meio capaz para se chegar ao conhecimento, sendo fundamento pela ciência e pela organização técnica das leis gerais que regem os fenômenos naturais.

luz das circunstâncias, podendo ser controlada por meio de decisões realizadas pelos profissionais. Assim, a realidade educacional se torna muito fluida e reflexiva para que haja uma sistematização técnica, defendida pelo modelo anterior. Nessa perspectiva, o julgamento e a interpretação profissional são guiados “por critérios advindos do processo por si mesmo, ou seja, critérios baseados na experiência e aprendizagem os quais distinguem processos educacionais de não-educacionais e separam as boas práticas das indiferentes ou ruins” (CARR; KEMMIS, 1986, p. 37 apud DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 37).

Na contramão dos modelos de Racionalidade Técnica e Prática, está uma concepção de formação sob a perspectiva crítica-emancipatória na construção de uma indissociabilidade entre a teoria e prática. Este modelo entende a formação como uma atividade humana que transforma o mundo natural e social (*práxis*) para humanizá-lo.

No modelo da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma atividade social – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, problemática – [...]. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39).

Nesta concepção de formação, o professor é compreendido como aquele que suscita um problema, de modo político, diferentemente do modelo técnico, que concebe uma visão instrumental da natureza do trabalho docente e do modelo prático, que possui uma perspectiva mais interpretativa de mundo (DINIZ-PEREIRA, 2014). A perspectiva de interlocução entre teoria e prática predomina, pois possibilita atender ao contexto e a coletividade que, por meio da reflexão crítica, proporciona uma transformação política, institucional e social.

Para mais, além dos modelos de racionalidade citados, Saviani (2009) considera que existem duas tendências conflituosas para os cursos de formação de professores. De um lado o modelo em que a formação se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento que o professor irá lecionar. Em contraponto, o outro modelo defende que a formação de professores só se concretiza mediante o preparo didático-pedagógico desses profissionais. Tais concepções influenciam diretamente o perfil de curso que está sendo ofertado.

Diante das considerações apresentadas, reforça-se em nós a convicção de que o problema dos cursos de Licenciatura – isto é, o problema da formação dos professores das quatro últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio – não será resolvido sem o concurso das Faculdades de Educação; mas também não será resolvido apenas por elas nem mesmo pela justaposição, aos atuais currículos dos cursos de bacharelado, de um currículo pedagógico-

didático organizado e operado pelas faculdades de Educação. (SAVIANI, 2009, p. 150).

Nota-se que tais modelos e concepções exercem influências sobre as práticas e políticas de formação docente em vários contextos. Para Diniz-Pereira (2014), o desafio persiste na tentativa de rompimento com propostas tradicionais e simplistas de formação docente. Os projetos institucionais de formação de professores devem privilegiar iniciativas visando a transformação da sociedade e luta pela justiça social.

Um aspecto evidente em ambos os modelos e concepções de formação docente, é a conflituosa relação entre teoria e prática. Na década de 1930, a prática era entendida como “imitação de modelos teóricos existentes, bem como a observação de práticas bem-sucedidas” conforme explicita Pimenta (1995, p. 59). Dessa forma, a prática dos professores poderia ser aprendida por intermédio apenas da observação e reprodução daqueles tidos como bons modelos.

Entre os anos de 1940 e 1970, o entendimento de prática nos cursos de formação passou por uma transformação em sua concepção. Primeiramente, foi entendida como meramente teórica ao passo que a prática exigida para formar professores se convertia somente em algumas disciplinas. Isso porque, de acordo com Pimenta (1995), o exercício do magistério era realizado, em grande parte por mulheres, não sendo considerado uma profissão e, sim uma ocupação. Desse modo, não se fazia necessário haver a prática profissional, uma vez que muitas alunas não seguiam o exercício do magistério.

Por conseguinte, com a profissionalização de nível médio e a criação das habilitações, sendo o magistério uma delas, a prática se converteu em instrumentalização realizada em algumas disciplinas, de modo a prover técnicas instrumentalizadas para dar aulas (PIMENTA, 1995). Apenas na década de 1980, por meio de várias pesquisas de educadores insatisfeitos com essa situação nos cursos de formação de professores, houve a emergência de uma revisão quanto a relação teoria e prática nos cursos de licenciatura.

A defesa por parte dos educadores e pesquisadores pautava-se na existência de uma unidade entre teoria e prática como possibilidade de avanço e melhoria para a formação de professores. O argumento, conforme Pimenta (1995) consistia de que a atividade teórica possibilitaria, indissociavelmente, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para transformá-la, no entanto, a atividade teórica não é capaz por si só de prover essa transformação. Sendo assim, é necessário haja também, uma atuação prática sobre o objeto.

Diniz-Pereira (1999) corrobora ao defender que

O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 114).

Nesse sentido, percebe-se que o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório se constitui em um dos momentos em que a unidade entre teoria e prática na formação docente possui mais visibilidade, porém que acontece, em muitos casos, é a identificação do estágio como a parte prática dos cursos de formação, em contraposição à teoria. Para Pimenta e Lima (2004), os cursos de formação de professores carecem tanto de teoria como de prática, já que não conseguem fundamentar teoricamente a atuação do futuro profissional e nem tomar a prática como referência para esta fundamentação teórica.

A dificuldade em aliar teoria e prática advém da constituição dos currículos dos cursos de formação de professores, pois caracterizam-se em um aglomerado de disciplinas isoladas, sem articular-se com a realidade. Para Pimenta e Lima (2004), a teoria se converte em saberes disciplinares desvinculados com o campo de atuação profissional dos professores, resultando em um empobrecimento das práticas nas escolas.

Nessa perspectiva, o papel da teoria se relaciona à oferta de instrumentos e esquemas para a investigação das práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, “uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43). Articulada à prática educativa, corrobora que o momento dos estágios nos cursos possibilita a compreensão da complexidade das práticas institucionais e do exercício da profissão.

Outro elemento importante na formação inicial, o estágio se configura em atividades realizadas no campo de atuação do futuro professor, sendo objeto da *práxis* ao passo que é uma “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45), no entanto, o ocorre que os estágios são concebidos, em muitos casos, em práticas burocráticas para certificação da formação e distanciada da realidade das escolas (SILVESTRE, 2011).

Este é um momento da formação que se dá *in loco*, sob a responsabilidade de um profissional habilitado. O estágio é uma das condições para que o licenciando possa obter seu diploma, devendo ser um “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas,

sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015b, p. 31).

No contexto dos cursos de licenciatura, a relação entre teoria e prática deveria ser garantida concomitantemente aos elementos básicos para desenvolver os conhecimentos e habilidades para a docência, entretanto, observa-se a existência de uma fragmentação das dimensões da profissionalização “com aprimoramento em cada um desses espaços, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos” (FREITAS, 2007, p. 1206).

O que se percebe, principalmente nos cursos que formam professores para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, é que a articulação entre teoria e prática é ainda mais dificultosa devido à sobreposição de disciplinas específicas da área de conhecimento às disciplinas de cunho pedagógico. De acordo com Diniz-Pereira (2007), os estágios e as práticas de ensino ocupam postos pouco prestigiados nos currículos da realidade brasileira, pois em boa parte dos projetos instituições de formação de professores, aparecem na etapa final dos cursos, como forma de aplicação dos conhecimentos aprendidos pelas disciplinas de conteúdo específico e/ou pedagógico.

As práticas de ensino nos cursos de licenciatura ainda sofrem uma distorção quanto ao seu entendimento, já que há a percepção de que este é um momento para organizar o que será colocado em prática nos estágios supervisionados. Desse modo, a Prática como Componente Curricular, Práticas de Ensino e Estágio são considerados “a mesma coisa” (SILVESTRE, 2011, p. 857) pelos professores formadores. Não obstante, a prática como componente curricular é tida pela legislação (Parecer CNE/CP nº 28/2001b) como um trabalho consciente articulado com o estágio supervisionado e com as diversas atividades de trabalho acadêmico, de modo a corroborar para a formação da identidade do professor (BRASIL, 2001).

A prática como componente curricular deve ser efetivada ao longo de todo o processo formativo, de modo a proporcionar experiências de aplicação de conhecimentos e desenvolvimento de procedimentos próprios da docência (BRASIL, 2005). Assim, formar professores, implica sobretudo, em requerer uma estrutura organizacional adequada para esta função, porém, vários tensionamentos e problemas são encontrados nos cursos de formação inicial de professores, de modo recorrente, fazendo com que os pressupostos de uma formação tradicional e fragmentária ainda se perpetue.

Um dos elementos comuns de divergências entre os projetos das instituições formadoras é com relação à dicotomia existente entre os cursos de licenciatura e de bacharelado. Entende-se que, historicamente, há uma desvalorização dos cursos de formação de professores em

detrimento àqueles cursos que formam profissionais-pesquisadores. Tal desvalorização ocorre até mesmo no interior das universidades e relaciona-se à fatores como disputas de poder nesses espaços, *status* profissional e social e aproximação com a pesquisa.

Para Aranha e Souza (2013), não é suficiente que as organizações curriculares destes cursos busquem superar a máxima de formação 3+1 ao mesmo tempo em que as práticas cotidianas dos professores formadores, ainda continuem a estabelecer uma hierarquia entre as habilitações, desvalorizando os conhecimentos pedagógicos em detrimento ao domínio dos conteúdos específicos de cada área.

A desvalorização das licenciaturas influi também sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos, uma vez que o currículo posto formalmente nesses documentos, em sua maioria, não representa articulação com o que é realizado pelos professores formadores. Dessa forma, gera-se um currículo marginal de formação de professores, pautado num modelo formativo existente desde 1930, com ênfase dos conhecimentos específicos sobre os pedagógicos (MINDAL; GUÉRIOS, 2013).

Esta realidade se torna ainda mais evidente quando nos debruçamos sobre as análises de cursos de formação de professores ofertados na modalidade à distância, principalmente, em instituições de ensino superior particulares. Isso porque, de acordo com Diniz-Pereira (2015), as instituições privadas passaram a responder pela demanda quantitativa dos cursos de formação de professores da educação básica em um curto espaço de tempo.

É inegável que a formação acadêmico-profissional de professores no Brasil acontece, hoje, principalmente no ensino superior privado, especialmente, em “universidades-empresas de massa” e em faculdades isoladas e, de modo crescente, por meio de cursos a distância – a maioria deles também privados. (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 277).

As “universidades empresas”, como denominada Diniz-Pereira (2015), possuem características em comuns, como a cobrança de mensalidades menores atraindo muitos alunos. A modalidade da educação à distância se configura como um submercado do ensino superior, que cresceu demasiadamente nos últimos anos, devido às iniciativas do governo federal de ampliar o acesso à Educação Superior. De acordo com Freitas (2007), a maioria dos cursos na modalidade à distância são pensados como uma política compensatória, visando suprir a falta de oferta de cursos em determinadas localidades, destinados a segmentos populacionais historicamente afastados da educação superior.

Apesar de oferecer diversas facilidades para que o alunado (clientes) frequente estes cursos, tem sido recorrente, tanto na modalidade EaD, como no ensino superior presencial, o

não preenchimento de vagas nos cursos de licenciatura por via de vestibular e/ou outras formas de ingresso na Educação Superior.

Nesse ínterim, é de caráter urgente a formulação de políticas, programas e ações que invertam esta situação. No artigo intitulado “A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial”, Diniz-Pereira (2015), apresentou um quadro que resume as possíveis inversões para a superação dos tensionamentos na formação de professores:

Quadro 4 - Inversões dos condicionantes da formação de professores na atualidade

<b>De:</b>	<b>Para:</b>
Formação em nível médio	Formação em nível superior
Instituições privadas	Instituições PÚBLICAS
Instituições não-universitárias	Instituições universitárias (ensino, pesquisa e extensão)
Cursos à distância	Cursos presenciais
Cursos noturnos	Cursos diurnos (em tempo integral*)
Cursos de curta duração (incluindo a “formação expressinha”)	Cursos de, no mínimo, 3.200 horas
Apêndices dos cursos de Bacharelado	Cursos de Licenciatura com entradas separadas (identidades e terminalidades próprias)
Uma “dispersão” institucional	Papel central das Faculdades e Centros de Educação
Formação básica nos objetos específicos de ensino	Formação básica em conhecimentos pedagógicos (“base comum nacional”)
Formação “apostilada”	Sólida base teórica (em conhecimentos pedagógicos, incluindo sobre os sujeitos da educação, sobre os objetos específicos de ensino...)
Formação distante da realidade concreta	Forte articulação teoria e prática (pressupõe uma forte articulação das universidades com os sistemas de ensino)

Fonte: Diniz-Pereira (2015, p. 279).

Os pontos elencados para serem transformados dialogam com as questões já mencionadas referentes à impasses e tensionamentos existentes na formação docente desde a institucionalização dos cursos em nível superior. Muitos autores afirmam que tem havido uma crise da profissão e da formação docente nos cursos de licenciatura.

De acordo com Diniz-Pereira (2011), a palavra crise pode ser significada a partir de sua origem semântica do grego “*krísis*” que se relaciona à uma fase complicada ou como um momento de tensões e impasses tanto na vida de uma pessoa ou em um grupo social. Os elementos constituintes desta crise da formação e profissão docente são referentes “à demanda de um número cada vez maior de professores para uma população escolar crescente” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 36) fazendo com que os cursos de licenciatura fossem criados de maneira indiscriminada e a oferta de ensino superior fosse ampliada no setor privado.

Além disso, a crise da profissão docente no Brasil, de caráter estrutural, “parece ter nascido com a própria constituição dos sistemas de ensino” (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 71) e atravessa a estrutura escolar como um todo, entretanto, as alternativas para o tratamento de tal situação têm se revertido no combate a um problema conjuntural e emergencial. Decorre-se disto, a questão de não haver instrumentos de avaliação da implementação de normativos, acarretando na não superação de problemas constantemente recorrentes e que atravessam, historicamente, a maioria dos cursos de licenciatura e podem contribuir para o quadro de desprofissionalização docente.

Os problemas evidenciados por autores como Mindal e Guérios (2013) e Diniz-Pereira (2011) e outros autores do campo da formação de professores, dão a impressão de que tais impasses não conseguem ser superados, acarretando na perpetuação de práticas e concepções de longa data nos projetos de formação docente. De modo concomitante, novas questões têm sido postas, principalmente sobre os cursos de licenciatura, apontando para novos rumos a serem perseguidos em busca de uma política de formação condizente com a realidade educacional.

Face à essas considerações, no capítulo II há a discussão acerca da instituição de uma Política Nacional de Formação de Professores que favoreça um projeto formativo em consonância com a realidade da Educação Básica brasileira.

## **CAPÍTULO II**

### **POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS EM DISPUTA**

O segundo capítulo se debruça sobre os princípios fundamentais das legislações referentes à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica pós-LDB, a partir da caracterização do campo da formação inicial de professores, feita anteriormente. Assim, busca-se entender os pressupostos inerentes à política de formação, dando ênfase para as determinações da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Organiza-se da seguinte maneira: inicialmente, aborda-se a construção de uma política nacional de formação de professores a partir das deliberações das Conaes, PNE e Decretos promulgado pelo governo federal. Nesse ponto, opta-se por discutir os encaminhamentos advindos com os Decretos 6.755/2009 e 8.752/2016 já que ambos se caracterizam por sistematizar a Política de Formação de Professores no Brasil, e por fim, analisa-se a Resolução CNE/CP nº 02/2015, elencando os principais pontos de revisão da formação em cursos de licenciatura, já que esta normativa que constitui como um dos elementos da política nacional.

A opção em inverter a ordem de acontecimento das legislações de 2015 e 2016 se deve a tentativa de elucidar as diretrizes curriculares como um dos elementos componentes da política nacional. Em 2016, as diretrizes tiveram seu caráter reforçado no Decreto nº 8.752/2016 como um pressuposto que deve estar em constante articulação às normatizações nacionais.

#### **2.1 Movimentos em torno de uma “nova” Política Nacional de Formação de Professores**

A instituição de uma Política Nacional de Formação significa, de acordo com Bazzo (2010, p. 01)<sup>26</sup> um “compromisso público do Estado com a formação docente para todas as etapas da Educação Básica”. Esse compromisso pressupõe articulação e coerência entre as várias instâncias públicas e os diversos níveis de ensino, em torno de um Sistema Nacional de Formação unitário, coerente, orgânico e plural, que além de pressupor uma política mais global, defenda a valorização dos profissionais da educação.

O processo de construção de uma Política Nacional global, segundo Freitas (2012) perpassa por embates entre projetos e a relação de consolidação de um Sistema Nacional de

---

<sup>26</sup> Definição contida no Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”, do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM). Este dicionário constitui-se em uma obra coletiva, com a participação de 380 autores de vários países, com diversidade de perspectivas e enfoque teóricos e possui como objetivo reunir os termos utilizados acerca desta temática, definindo significados e sentidos no ensejo pela contribuição com as análises sobre as transformações no trabalho docente em meio a sociedade contemporânea (GESTRADO, [s.d.]).

Educação, articulado e cooperativo, com destaque para o papel da União no estabelecimento de marcos legais para a formação dos profissionais da educação básica e na devida articulação entre estados e municípios.

Nesse sentido, a instituição de um Sistema Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica e, concomitantemente, o estabelecimento de uma série de intenções e ações organizadas sob uma Política Nacional de Formação de Professores, se constituem como “componente essencial à profissionalização docente” (DOURADO, 2015, p. 301). Estas questões vêm sendo recorrentemente reivindicadas pelo movimento dos educadores e instituições relacionadas aos esforços históricos pela elevação da qualidade da formação docente e, conseqüentemente, da educação básica (BAZZO, 2010).

Desse modo, em 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério<sup>27</sup> da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Este Decreto tem como subsídio legal, o parágrafo 1º do artigo 211 da Constituição Federal, o qual reza sobre o regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e Municípios acerca de seus sistemas de ensino (BRASIL, 2009).

O documento pressupôs 12 (doze) princípios estruturantes da política, referentes à formação docente para todas as etapas da educação básica como um compromisso do Estado e enquanto projeto social, político e ético para a constituição de uma nação soberana que promove a emancipação individual e social. Além disso, com a Política assumiu-se a garantia de um padrão de qualidade nos cursos ofertados para a formação de professores, com articulação entre teoria e prática, reconhecimentos das especificidades da profissão docente e sua valorização.

O Decreto nº 6.755/09 tomou como princípio orientador das ações, o regime de colaboração entre os entes nacionais, já anunciado pela LDB, pressupondo também a divisão de responsabilidades entre o MEC, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino para que seja possível o alcance dos objetivos propostos no Art. 3º:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

---

<sup>27</sup> O termo “Profissionais do Magistério” diz respeito aos docentes que atuam diretamente com as atividades de ensino e que como condição para o ingresso profissional, devem ser habilitados em cursos de licenciatura de nível superior (BRASIL, 2010).

- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; [...]
- X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, 2009, p. 01-02).

Evidencia-se por meio dos objetivos, que a educação básica pública foi priorizada como *locus* de formação docente ao passo que articula-se à uma formação aliada às demandas e necessidades da realidade escolar e dos sistemas de ensino brasileiro, tomando a escola como espaço de formação. As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais causam impacto diretamente no ambiente escolar, seja em suas funções e em sua estrutura organizacional ou em conteúdo e metodologias.

Desse modo, Libâneo (2007, p. 07) considera que “o tema da formação de professores assume no Brasil de hoje importância crucial, ainda que a questão de fundo continue sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas”. Assim, ao pensar a escola como lugar da formação docente, assume-se o fato que estes são os profissionais que estão diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar.

Para que se conseguisse efetivar o objetivo de oferecer uma formação docente atrelada à realidade escolar, bem como o alcance dos demais objetivos propostos, o decreto previu a criação de Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, incorporando o Poder Público, as instâncias educacionais e representantes da sociedade civil em sua composição, sendo: 2 (dois) representantes do Governo do Estado ou Distrito Federal, sendo um deles o Secretário de Educação; 1 (um) representante do MEC; 2 (dois) representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); 1 (um) representante de cada IES; 1 (um) representante dos Profissionais do Magistério indicado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); 1 (um) representante do Conselho Nacional de Educação (CNE); 1 (um) representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) e 1 (um) representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas.

Este documento ratificou a participação não só de representantes do Poder Público, mas também de instâncias representativas da sociedade e da educação, como a Uncme, CNTE, do

CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e das Secretarias de Educação e Instituições Públicas de Educação Superior (Ipes) em defesa da melhoria dos cursos de formação dos professores no Brasil. O Decreto dispôs ainda, que o Fórum<sup>28</sup> tivesse, minimamente, reuniões de periodicidade semestral, em sessões ordinárias e, em casos de necessidade, reuniões extraordinárias sob a convocação do presidente (BRASIL, 2009).

No conjunto de normativas, ações e programas integrantes da Política de Formação de Professores, há um forte papel da Capes na implementação de iniciativas visando a formação inicial e continuada dos professores da educação básica. A inserção desta instituição na formulação de políticas e de atividades de suporte à formação docente ocorreu no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como forma de reorientar a educação brasileira e resgatar o protagonismo do Governo Federal no direcionamento de políticas educacionais no Brasil (SCHEIBE, 2011).

Com a finalidade de oferecer suporte à Educação Superior e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, a Capes ainda exerce o papel de subsidiar o MEC na formulação de políticas para a formação de profissionais do magistério para a Educação Básica, por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e da Diretoria de Educação Superior (DES), de modo a fomentar ações visando a formação inicial e continuada dentro de um sistema nacional de formação de professores.

As iniciativas contempladas pela Política Nacional de Formação de Professores no âmbito do MEC e da DEB/CAPES, visavam atender às demandas postas pela LDB para a formação de professores. Dentre as ações criadas, destacam-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>29</sup> e o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

---

<sup>28</sup> Apesar da participação dos estados e municípios, esses fóruns estaduais permanentes, conforme Freitas (2012), acabaram funcionando sob uma lógica gerencial para o cumprimento de prazos e metas demandadas pelo MEC. Nas palavras da autora, “as ações no âmbito federal ainda padecem da fragmentação entre as secretarias, desarticuladas dos movimentos formativos de estados e municípios” (p. 213).

<sup>29</sup> Uma das ações de maior repercussão desta Política com vistas a fomentar e incentivar a formação inicial dos profissionais do magistério é o Pibid, cujo o objetivo é incentivar e valorizar o magistério e o aprimoramento do processo formativo dos docentes para a educação básica (BRASIL, 2010a). O PIBID, de acordo com o Relatório da DEB (BRASIL, 2014b), apresenta impactos consideráveis para a formação docente, visto que tem contribuído para a diminuição da evasão nas licenciaturas, escolha pelo exercício do magistério por parte dos que fizeram licenciatura como opção secundária, aprovação de ex-bolsistas em concursos públicos e cursos de pós-graduação, participação em eventos científicos, contratação de ex-bolsistas pelas escolas onde atuaram, entre outros.

Para dar conta das ações e programas criados no âmbito da CAPES, o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC-EB) organizou-se em diferentes comitês de trabalho estabelecidos de acordo com determinadas funções: Ao comitê 01, coube o acompanhamento da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério; para o comitê 02, ficou a responsabilidade sobre os desenhos pedagógicos (propostas inovadoras, ofertas de cursos, etc.) e avaliação (dos cursos novos, formação continuada, mestrado profissional nas licenciaturas, etc.); e, por fim, o comitê 03 ficou a cargo de acompanhar os programas e políticas de fomento à formação de professores (BRASIL, 2009).

Após essa fase, as reuniões dos comitês passaram a ter frequência reduzida de conselheiros e esvaziamento de conteúdos, tornando as reuniões um espaço de pouca significância para o acompanhamento de políticas e delineamento das ações necessárias para sua execução. Tornaram-se, desse modo, espaços de recebimento de informações sobre a implementação de programas coordenados pelas diretorias da CAPES da Educação Básica (SCHEIBE, 2011). Entretanto, devido a sua envergadura, aos contextos burocráticos e institucionais vigentes, a Política de Formação de Professores não conseguiu alcançar êxito em questões essenciais referentes às estruturas dos cursos.

Há de considerar que a formação inicial de professores se configura como um espaço importante direcionado para que “se cumpra uma formação cultural, científica e técnica para todas as áreas e níveis de ensino” (SCHEIBE, 2011, p. 12). No entanto, os pressupostos da legislação educacional para se cumpra, efetivamente, uma formação inicial docente com vistas a abarcar esses princípios, têm se delineado a partir de “idas, voltas, remendos, complementos e iniciativas paralelas de poderes públicos” (GATTI; BARRETO; 2009, p. 53) que pouco modificam a maneira com que essa formação está sendo oferecida, ainda em meio a muitos limites e desafios, corroborando para um quadro de desprofissionalização e desvalorização da profissão docente.

Mesmo com a implementação de uma Política Nacional e a instituição de diretrizes para a formação de professores, não há uma política orgânica que avalie as condições dos cursos de licenciatura, bem como a inexistência de comissões avaliativas próprias para os cursos no âmbito dos órgãos do MEC, seja pela Secretaria de Educação Superior (SESu) ou pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Segundo Freitas (2014), essa dispersão de responsabilidades entre as próprias instâncias do MEC, remete à um processo de menor exigência no tocante ao processo formativo dos licenciandos.

Em busca de maior organicidade nas políticas de formação de professores, vários movimentos em busca deste objetivo ocorreram na última década. A Conferência Nacional de

Educação (Conae)<sup>30</sup>, configurada como um espaço de discussões e debates sobre a situação educacional do Brasil por meio da participação de entidades, associações, pesquisadores, educadores e da sociedade civil. Nos anos de 2010 e 2014 e as conferências municipais, regionais e estaduais que precederam a Conae, tiveram como resultado político, a criação do Fórum Nacional de Educação, com participação de sindicatos, entidades, movimentos sociais e diversos órgãos ligados à área educacional.

No documento final da Conae 2010, eixo IV sobre Formação e valorização dos profissionais da educação, evidencia-se que a formação de professores no Brasil, ocorre sob cinco tipos formativos:

a) nas escolas normais, que ainda oferecem o curso de magistério/normal de nível médio; b) nas universidades, que oferecem os cursos de licenciatura compartilhados entre os institutos de conteúdos específicos e as faculdades/centros/departamentos de educação, que oferecem o curso de pedagogia e a complementação pedagógica dos demais cursos de licenciatura; c) nas IES, em geral, ou seja, nos centros universitários, faculdades integradas ou faculdades, institutos, centros, escolas, que oferecem cursos de licenciatura em geral; d) nos institutos superiores de educação, criados pela LDB, para funcionarem no interior das IES e para assumirem toda a formação inicial e continuada de professores; e) Nos centros federais de educação tecnológica (CEFET) ou instituições federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), que podem ofertar os atuais cursos de licenciatura, além de licenciaturas específicas para a educação profissional. (BRASIL, 2010b, p. 62).

Esses diferentes formatos institucionais para a formação docente pouco têm contribuído para a superação de problemas enfrentados pela docência. De acordo com Freitas (2014), a criação dos cursos de formação de professores nos Institutos Federais (IF) conforma as ações no campo da formação à lógica de afastamento das licenciaturas do campo científico da educação.

No intuito de se construir uma formação sólida e de qualidade, o documento da Conae 2010 expressou a defesa por uma política nacional de formação dos profissionais da educação com vistas a garantir uma formação com pilares na dialética entre teoria e prática, por meio da valorização da prática “como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico” (BRASIL, 2010b, p. 61). Para a elaboração dessa política nacional mais orgânica,

---

<sup>30</sup> Segundo o documento referência, a Conae se constitui como um espaço social de discussão sobre a educação brasileira e em busca de um projeto nacional de educação e de uma Política de Estado. Tem o intuito de garantir uma ampla “mobilização e participação democrática nas conferências municipais e estaduais, assegurando mais representatividade e participação na Conferência Nacional” (BRASIL, 2009, p.4).

foi estabelecido a realização de planos específicos em fóruns de cunho democráticos voltados para esse fim.

A demanda histórica de lutas pela formação de professores por parte dos educadores e de setores da sociedade, bem como a defesa da transformação das licenciaturas em cursos de graduação plena, vem sendo preocupação constante nas pautas de reuniões da Anfope. As discussões voltam-se para a defesa de que haja uma expansão qualificada dos cursos de licenciatura, preferencialmente, em IES públicas e à urgência de reformulação das DCNs aprovadas em 2002 pelo CNE, visando a demanda de incorporação dos princípios da base comum nacional nas diretrizes para formação de professores. (FREITAS, 2014).

Diante disso, Dourado (2016) aponta que a aprovação do II PNE<sup>31</sup>, de vigência entre os anos de 2014 a 2024, trouxe em meio às suas vinte metas e várias estratégias, o estabelecimento de quatro metas que tratam da valorização as quatro metas tratam da valorização docente que abrange a formação, carreira e salário (Metas 15, 16, 17 e 18), ainda que esta seja uma temática que perpassa todo o Plano, inclusive ao que se refere à expansão da oferta de vagas para os cursos de formação inicial.

Nesse sentido, considerando que os professores são o terceiro maior grupo ocupacional no Brasil, é necessário que haja um aumento considerável dos cursos de licenciatura para atender a demanda de alunos da educação básica.

Para atender aos 51 milhões de alunos da escola básica, existem por volta de dois milhões de professores, 80% deles no setor público. Não surpreende, portanto, que, para prover a qualificação de uma categoria profissional tão numerosa, os próprios processos da formação de docentes venham exercendo um forte papel impulsionador do crescimento do ensino superior no Brasil. (BARRETO, 2015, p. 681)

É necessário apontar que o crescimento da oferta de vagas em cursos de licenciatura ao longo dos anos 2000, ocorreu e, vem ocorrendo, devido à fatores como o baixo custo na implantação e operacionalização, formação compatível com o mercado de trabalho, e ainda, a possibilidade de empregabilidade pela condição de diplomação em nível superior, ao passo que a escolha pela profissão do magistério tem se caracterizado como “uma espécie de seguro desemprego” (GATTI, 2010, p. 1361), ou seja, como um “*plus*” na formação profissional que emerge uma alternativa de se ingressar no mercado de trabalho mais rapidamente.

---

<sup>31</sup> Documento aprovado após quatro anos de tramitação no Congresso, com o objetivo de articular o sistema educacional brasileiro, sob a organização de “diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino [...] por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas” (BRASIL, 2014a, p. 08).

Somado a esta situação, uma boa parcela dos professores em exercício na educação básica brasileira não possui formação docente na área específica de atuação. Sobre isso, o Censo Escolar de 2016 (BRASIL, 2016b), evidencia que de um universo de 2,1 milhões de professores no Brasil, cerca de 77,5% possuem formação em nível superior. Destes, 46,9% possuem diploma na área que lecionam no Ensino Fundamental e 54,9% no Ensino Médio. Tais estatísticas revelam preocupações por parte dos envolvidos com a formulação e implementação do PNE ao estabelecer objetivos para a formação inicial e continuada de professores.

Para tentar superar a condição de fragilidade dos cursos de licenciatura, buscando pela primazia da qualidade da formação docente, o II PNE estabeleceu em sua meta 15 o objetivo de garantir em regime de colaboração no prazo de 1 (um) ano de vigência, uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. Desse modo, essa política deve assegurar a todos os professores da educação básica, formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área em que atuam (BRASIL, 2014a).

Nessa perspectiva, em uma de suas estratégias (15.6), há a proposição de reformulação dos cursos de licenciatura de modo a estimular

a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE.11. (BRASIL, 2014a, p. 79).

Ao passo em que os debates sobre a base nacional comum curricular para a educação básica começaram a ter centralidade nas ações do MEC, tornou-se necessário reafirmar as posições históricas quanto ao *locus* da formação docente e à uma base nacional comum para os cursos de formação de professores. Defender uma concepção sócio histórica do educador e sua formação, segundo Freitas (2014), vai de encontro com o reducionismo dos currículos e rebaixamento da formação superior nas licenciaturas, tomando como foco as didáticas específicas e a formação geral.

Para Dourado (2016, p. 30), o II PNE possui um desafio enorme em tentar “garantir formação inicial, em nível superior, para todos os profissionais do magistério da educação básica e, também, formação continuada nos termos previstos no Parecer e respectiva resolução do CNE”. As metas e estratégias estabelecidas pelo PNE são de grande importância e necessitam de políticas articuladas entre os segmentos da sociedade, especialmente no que se

refere à Meta 15 e à instituição da Política Nacional de Formação do Profissionais da Educação Básica.

No item a seguir, discutir-se-á sobre a Política Nacional de Formação de Professores instituída em 2016. Neste ponto, fez-se a opção por antecipar essa discussão, para dar maior ênfase, posteriormente, aos encaminhamentos advindos da Resolução CNE/CP nº 02/2015, já que também, esta normativa se caracteriza como um dos elementos da política nacional de 2016, reforçando a articulação entre o Decreto nº 8.752/2016 e as atuais diretrizes curriculares.

## **2.2 O Decreto nº 8.752/2016: a normatização de uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**

Analisando a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, normatizada em 2009, Freitas (2013) destaca que ao mesmo tempo em que representou um ganho político relevante para a formação docente, também se caracterizou pela fragmentação em muitos programas em sua maioria, voltados à formação de profissionais já em serviço e à formação continuada. Além disso, corroborou para uma eminente expansão da formação massiva de professores na modalidade EaD, descaracterizando a formação presencial e em Universidades como ponto de relevância para a qualidade da formação de professores.

Assim, atendendo ao disposto no II PNE, em maio de 2016 foi promulgado o Decreto nº 8.752/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, revogando os Decretos anteriores que versavam sobre a formação dos profissionais do magistério e funcionários da educação básica, quais sejam: o Decreto nº 6.755/09 e o Decreto nº 7.415/10 respectivamente.

A construção de uma política de formação e valorização dos profissionais da educação amparada em um conjunto de normatizações que incorporam os funcionários da escola, na visão de Freitas (2012), alteram as bases do processo educativo escolar, contribuindo para a garantia de condições para o desenvolvimento tanto dos profissionais como da unidade escolar.

Face a isto, o parágrafo 3º do Art. 1º do Decreto, expressa que o MEC deverá coordenar a Política Nacional de forma coerente com:

- I - as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE;
- II - com a Base Nacional Comum Curricular;
- III - com os processos de avaliação da educação básica e superior;
- IV - com os programas e as ações supletivas do referido Ministério; e
- V - com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios. (BRASIL, 2016a, p. 01).

Esta Política, coordenada pelo MEC, tem como objetivo ampliar os direcionamentos a todos os profissionais da educação, dispondo sobre a formação inicial e continuada, gestão e avaliação de ações e programas pertencentes à mesma. Visa ainda, garantir maior organicidade à formação dos profissionais da educação, por meio da efetivação do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios em articulação com os sistemas e redes de ensino e Instituições de Educação Básica e Superior.

A organicidade vislumbrada para a formação dos profissionais da educação, decorre da luta histórica de construção de um sistema nacional de formação que supere “a mera justaposição dos entes federados e suas responsabilidades no cumprimento de metas determinadas de ação e execução orçamentária” (FREITAS, 2012, p. 214). Pressupõe que o regime de colaboração adotado entre os entes federados, busque a construção de um projeto de formação e de educação unitário e plural, articulado entre os níveis de ensino e o desenvolvimento de seus profissionais.

Nessa perspectiva, ao estabelecer 14 (quatorze) princípios orientadores da especificidade do exercício das atividades dos profissionais da educação, a Política prega que o compromisso com a oferta de cursos de formação deve ocorrer em articulação à um projeto social, político e ético que contribua com uma nação soberana, promovendo assim, a emancipação de seus indivíduos (BRASIL, 2016a). Dessa forma, deve ser garantido um padrão de qualidade nos cursos de formação, com devida articulação entre teoria e prática, entre a formação inicial e continuada e entre os níveis, etapas e modalidades de ensino, haja vista que este é um componente essencial para a profissionalização e à valorização dos profissionais.

O Decreto toma os profissionais da educação como agentes responsáveis e indispensáveis para o processo educativo do alunado (BRASIL, 2016a). Dessa forma, a melhoria da Educação Básica relaciona-se ao acesso permanente do processo formativo e atualização profissional, condição que necessita a ampliação de iniciativas para a formação dos profissionais da educação.

Desse modo, a Política Nacional de 2016, visa identificar e suprir, em regime de colaboração, as necessidades formativas das redes e dos sistemas de ensino para formação inicial e continuada dos professores, tomando como ponto central a promoção de uma formação profissional comprometida com os valores da democracia, com a defesa dos direitos humanos e com a ética, de modo a construir um ambiente educativo inclusivo e cooperativo (BRASIL, 2016a).

No que se refere à Formação Inicial de Professores, o Decreto nº 8.752/2016 prevê que as Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura sejam revistas, periodicamente, de modo a

assegurar o foco no aprendizado do alunado a partir do domínio de conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos da área de atuação profissional. Com isto, os cursos de formação de professores deverão ter fixados uma carga horária que contemple a formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, em concordância com as DCNs de 2015, de modo a garantir o campo da prática (BRASIL, 2016a).

Para Monlevade (2016), essa formulação de conteúdos básicos é apropriada não só para a formação de professores, como também para a formação dos funcionários da Educação Básica, ao passo em que os conteúdos técnicos correspondem à área do saber e os conteúdos pedagógicos específicos estão relacionados aos fundamentos da Pedagogia, excluídas a Didática e as especificidades metodológicas.

Para que as ações previstas se efetivem, a Política Nacional de Formação deve ser organizada mediante o Planejamento Estratégico Nacional, proposto pelo MEC para a formulação de planos estratégicos em cada unidade federativa. Além dos Planos, é previsto a existência de programas e ações integrados e complementares com o objetivo de fortalecer os processos de formação, profissionalização, avaliação, supervisão e regulação da oferta de cursos técnicos e superiores (BRASIL, 2016a).

Para apoiar o Planejamento Estratégico Nacional e os planos estratégicos, a Política recorre ao Comitê Gestor Nacional e a realização de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, que no Decreto nº 7.655/2009 era voltado somente aos profissionais do Magistério, não englobando os demais profissionais.

O Comitê Gestor Nacional deve ser composto, conforme expresso pelo Parágrafo único do Art. 6º, pelo Secretário Executivo do MEC, das secretarias e autarquias do referido Ministério, dos sistemas federal, estaduais, municipais e distrital de ensino, dos profissionais da educação básica e das entidades científicas (BRASIL, 2016a). No que se refere aos Fóruns Permanentes, eles se formam com a participação de representantes da Esfera Federal, Estadual e Municipal das instituições formadoras e dos profissionais da educação. Entre suas atribuições, os Fóruns devem elaborar e propor o Plano Estratégico Estadual ou Distrital, bem como acompanhar a execução desses planos e manter uma agenda de debates no intuito de articular a Política Nacional com as ações locais de formação.

De acordo com Freitas (2012), os Fóruns Permanentes, decorrentes do regime de colaboração e cooperação, se constituem como instrumentos da gestão democrática da formação. Se fortalecem como política pública de Estado e estabelece espaços privilegiados para que a política nacional de formação se consolide a partir da participação de professores,

de gestores e dos segmentos da gestão das instituições formadoras e de órgãos das decisões políticas de formação.

O Planejamento Estratégico Nacional, aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, deve “assegurar a oferta de vagas em cursos de formação de professores e demais profissionais da educação em conformidade com a demanda regional projetada de novos professores” (BRASIL, 2016a, p. 04), seja em nível de formação inicial e/ou continuada, inclusive por meio da residência pedagógica como integração ensino-serviço.

Destarte, quanto a formação inicial, as vagas devem ser asseguradas na quantidade e na distribuição geográfica de acordo com a demanda projetada pelas redes de educação, conforme explicita o seguinte Artigo:

Art. 10. O diagnóstico, o planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação inicial e continuada de profissionais das redes e dos sistemas de ensino que integrarão o Planejamento Estratégico Nacional e os planejamentos estratégicos estaduais e distrital se basearão nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, do Censo Escolar da Educação Superior e nas informações oficiais disponibilizadas por outras agências federais e pelas Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em especial os indicadores dos Planos de Ações Articuladas. (BRASIL, 2016a, p. 04).

Depreende-se que os dados divulgados pelos Censos Escolares da Educação Básica e Superior, bem como por outros indicadores, corroboram para a identificação de necessidades de formação dos profissionais na educação. Estas informações, ao serem divulgadas, propiciam o desenvolvimento de iniciativas que compõem tanto o Planejamento Estratégico Nacional, como os Planos Estratégicos Estaduais e Municipais, direcionando suas ações.

Para subsidiar essas ações, cabe ao MEC definir as formas de apoio técnico e financeiro nos casos de formação inicial em nível superior, cursos de segunda licenciatura, formação pedagógica para não licenciados, cursos de formação técnica de nível médio para áreas que não envolvem diretamente a docência, cursos de formação continuada, programas de iniciação à docência e ações de apoio a órgãos e instituições formadoras públicas vinculadas às secretarias de Educação dos estados, municípios e Distrito Federal (BRASIL, 2016a).

As ações e programas previstos pelo Planejamento Estratégico Nacional contemplam 16 (dezesseis) tipos de iniciativas em consonância com o II PNE, quais sejam: estímulos à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, apoio para o ingresso de jovens na carreira docente, financiamento estudantil para estudantes matriculados em cursos de licenciatura, além do fortalecimento dos planos de carreira, melhoria da remuneração e das

condições de trabalho, valorização profissional e da escola e, ainda, a realização de pesquisas sobre o perfil, demanda e processos de formação de profissionais da educação (BRASIL, 2016a).

Para a formação inicial, destaca-se o inciso V, que prevê o estímulo à revisão da estrutura acadêmica curricular dos cursos de licenciatura, levando em consideração a articulação entre as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, de maneira a adequar o currículo dos cursos de formação inicial ao currículo da Educação Básica num processo de microimplementação desta normativa nas instituições superiores de formação

Evidencia-se neste documento, que o MEC exerce um papel preponderante na formulação dos direcionamentos legais e iniciativas voltadas à formação dos profissionais da educação, retirando da Capes as atribuições conferidas pelo Decreto nº 6.755/2009. O órgão é mencionado somente no Art. 16 que atribui à Capes a responsabilidade de fomentar a pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, visando a investigação do processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática.

Apesar de abarcar muitas ações e programas voltados para a formação dos profissionais da educação, o Decreto nº 8.752/2016 recebeu inúmeras críticas de entidades, sindicatos e associações da educação brasileira. Em documento denominado “As políticas de desmonte da Educação Pública”, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) fez rigorosas críticas à esta Política, pois o documento expressa coordenação com uma política de formação de professores alicerçada em medidas e iniciativas que até aquele momento, não estavam sequer aprovadas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Residência Pedagógica (citada por diversas vezes no documento com a finalidade de proporcionar o contato com a prática educativa escolar no tocante ao processo de formação docente).

De fato, a conjuntura que estava emergindo no momento de aprovação deste Decreto e que se aprofundou posteriormente, a partir de um conjunto de reformas de cunho “neoliberalizantes” implementadas por um programa de governo advindo de um golpe jurídico-parlamentar<sup>32</sup>. Para a Anfope (2016, p. 25), esse cenário corroborou para o redesenho da legislação educacional para atender às necessidades “de um projeto que está inspirado na

---

<sup>32</sup>Apesar de não ser foco, os novos rumos traçados para a Política Nacional de Formação de Professores, anunciada no ano de 2017 de forma impositiva pelo MEC e sem diálogo com as IES, são motivos de preocupação quanto a precarização da formação de professores.

internacionalização da política educacional brasileira”, tendo como foco a padronização política e ideológica da escola por meio das bases nacionais comuns e o processo de privatização com maior controle da gestão escolar.

Considerando que a Política de Formação dos Profissionais da Educação, efetivada por meio do Decreto nº 8.752/2016, abarca diversas ações, programas e leis relacionadas a formação inicial e continuada de seu público-alvo, toma-se para a discussão os pressupostos da Resolução CNE/CP nº 02/2015 no que se refere aos direcionamentos para a formação inicial de professores.

### **2.3 Pressupostos da Resolução CNE/CP nº 02/2015: uma reorientação curricular dos cursos de licenciatura**

Nos últimos anos o campo da formação de professores tem sido repensado, incluindo novas questões e proposições referentes à valorização desses profissionais. No âmbito do CNE, ocorreu a busca por maior organicidade para a formação dos profissionais da educação básica, a partir da rediscussão das Diretrizes implementadas em 2002 e de uma gama de instrumentos normativos voltados para a formação inicial e continuada.

Advoga-se a tese que o CNE deu relevante contribuição para a organicidade das políticas de formação e valorização dos profissionais da educação ao considerar as proposições originadas desde meados de 1980, no movimento em prol da formação do educador capitaneado pelas entidades educacionais. (AGUIAR, 2017, p. 49).

Desde as orientações emanadas pelas DCNs de 2002, conforme apontam Scheibe e Bazzo (2013), a exigência de uma reconfiguração na organização e desenvolvimento dos cursos de Licenciatura e na concepção dos formadores começou a emergir como importante ponto para se garantir uma formação adequada aos professores. Desse modo, as instituições formadoras vivenciaram um processo de discussões e debates sobre a implementação de reformas nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura para atender às normativas legais.

As deliberações da Conae corroboraram no processo de revisão das Diretrizes e demais normativas ao enfatizar a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação (DOURADO, 2015). Assim, o conjunto de diretrizes estabelecidas se sustentam a partir de direcionamentos legais contidos na Constituição Federal de 1988, haja vista que as políticas educacionais como um todo, “devem estar em harmonia com a configuração normativa da Constituição” (MARTINS, 2014, p. 14), além de seguirem

os pontos estabelecidos pela LDB e pelo II PNE que se configuram em documentos que direcionam as iniciativas legais para a área educacional no Brasil.

Ademais, Aguiar (2017) afirma que estas normativas e diretrizes estabelecidas para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério correspondem a um momento peculiar das políticas educacionais, propiciado sobretudo, pela interlocução existente entre os órgãos ministeriais, associações acadêmicas, profissionais e sindicais e o próprio CNE.

Nessa direção, o CNE tem realizado várias discussões e estudos sobre a formação dos profissionais do magistério para a educação básica ao longo de sua trajetória, resultando na aprovação de Resoluções direcionadas à formação desses profissionais pela Comissão Bicameral do Conselho, como a Resolução CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP nº 01/2002 já discutidas ao longo deste texto. Essa Comissão Bicameral, criada com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática, foi por diversas vezes recomposta em função da renovação periódica de seus membros.

Nesse cenário, no cumprimento de suas atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, e no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, o que inclui formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional, por meio da Comissão Bicameral, o CNE foi efetivando seu papel e assegurando a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira no tocante à formação de profissionais do magistério da educação básica. (BRASIL, 2015a, p. 02).

Em face aos estudos e debates desenvolvidos pelas Comissões ao longo dos anos, a Comissão Bicameral recomposta em 2014, a partir da aprovação do II PNE, aprofundou as análises a respeito de situações relacionadas às normas, às práticas curriculares, às condições de profissionalização dos profissionais do magistério de modo a definir um horizonte propositivo de atuação pela revisão e formulação de novas Diretrizes para a formação inicial e continuada de professores. Sendo assim, deu-se prosseguimento a uma nova versão do documento base e uma proposta de minuta das DCNs foi submetida para discussão pública (BRASIL, 2015a).

A Comissão Bicameral do CNE foi protagonista no processo de elaboração e aprovação das DCNs, realizou diversas reuniões de trabalho, com a participação das Secretarias do Ministério da Educação (Sase, SEB, SESu, Setec, Secadi), Capes, Inep e, em vários momentos, de instituições de educação superior, Fórum Ampliado de Conselhos, entidades acadêmicas e sindicais, especialistas e estudantes. Discussões também foram realizadas no âmbito do Fórum

Nacional de Educação, além de atividades, estudos, produção e discussão de textos desenvolvidos pelos próprios membros da Comissão. (BRASIL, 2015a).

Os textos produzidos pelos integrantes da Comissão Bicameral constituíram-se em subsídios para o delineamento da proposta das DCNs, uma vez que forneceram elementos analíticos e propositivos concernentes a necessidade de consolidação de normas e diretrizes voltadas para os cursos de formação de professores (BRASIL, 2015a). Posterior às discussões realizadas, uma proposta de DCNs foi se consolidando, sendo apresentada em audiência pública realizada na cidade de Recife/PE, no início do ano de 2015. Neste momento, as manifestações e contribuições dos interlocutores que destacaram a importância e o avanço dessa nova proposta para a formação de professores.

A partir das sugestões de alterações apresentadas nesta audiência, uma nova proposta de DCNs passou a ser discutida, sendo aprovada por unanimidade pela Comissão Bicameral para apresentação, discussão e deliberação no Conselho Pleno (CP) do CNE. Em maio de 2015, em sessão ordinária do Conselho Pleno, o texto foi apresentado pelo relator, e por consequência, uma reunião extraordinária deste Conselho foi proposta e aprovada pelos conselheiros com vistas à deliberar sobre o Parecer e a minuta de Resolução, em consonância a legislação educacional pertinente. Nessa direção, após mais vez contar com a aprovação por unanimidade, o Parecer e a minuta de Resolução foram encaminhados para o MEC que os homologou, sem alterações, em 24 de junho de 2015, mediante sessão pública do Ministério (DOURADO, 2015).

Assim, no ano de 2015 foi instituída a Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 a qual dispõe sobre 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. Essa normativa constitui-se como um marco normativo impulsionador de mudanças institucionais e avançam no sentido de se obter maior organicidade para as políticas e a gestão da formação inicial e continuada dos professores, devido ao seu caráter progressista e inovador (DOURADO, 2016; AGUIAR, 2017).

Destaca-se ainda, como novo elemento apresentado pelas diretrizes de 2015, a preocupação não só com a formação inicial, mas também com a formação continuada dos professores enquanto processo fundamental para o bom exercício profissional (VOLSI, 2016). Nesse sentido, as DCNs aprovadas em 2015, exercem um papel fundamental para a revisão das estruturas curriculares dos cursos de formação de modo a tentar superar essas problemáticas.

Assim, a Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015, organiza-se em 8 (oito) capítulos distribuídos da seguinte forma:

- Disposições Gerais;
- Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica: Base Comum Nacional;
- Do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e Continuada;
- Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior;
- Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo;
- Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério;
- Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização;
- Das Disposições Transitórias.

Além de tratar da formação inicial e continuada dos Profissionais do Magistério, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 dispõe sobre a valorização desses profissionais, por meio da devida articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho. As DCNs sinalizam a responsabilidade dos sistemas de ensino e das instituições na garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério de acordo com os projetos de gestão e normativas institucionais (DOURADO, 2015).

De modo geral, o documento apresenta 13 (treze) considerandos que desempenham aportes e concepções basilares para a melhoria da formação inicial e continuada de professores, a saber: a consolidação de normativas nacionais para a formação como condição indispensável para o projeto nacional de educação brasileira; a necessidade de prover articulação entre as DCNs para formação inicial e continuada e as DCNs para educação básica; o currículo como conjunto de valores importantes para a produção e socialização de significados no espaço social, a importância e valorização do profissional do magistério e, por fim, o entendimento de docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, com conhecimentos específicos, conceitos, princípios e objetivos (BRASIL, 2015b).

O estabelecimento de uma base nacional comum, sem descartar uma base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, é um dos pontos basilares nesta Diretriz, pois exerce um papel primordial na busca por um projeto de formação em consonância com a realidade da educação básica, bem como pela organicidade das políticas educacionais.

No primeiro capítulo da Resolução, as DCNs são instituídas para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, definindo desse modo, os “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos” que deverão

ser considerados nas “políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015b, p. 2-3).

Os princípios que devem orientar a ação política para a formação de professores se pautam na defesa pela oferta de uma formação adequada pelas instituições formadoras, com uma sólida base teórica e interdisciplinar voltada a especificidade da formação docente, que deverá ainda, ser assumida como compromisso com um projeto social, político e ético para a consolidação de uma nação soberana (BRASIL, 2015b).

Esses princípios estabelecidos pelas DCNs já sinalizam maior organicidade dos projetos formativos, com a necessidade de articulação entre as IES e a educação básica, a partir de uma sólida formação interdisciplinar, inserção dos licenciandos nas escolas públicas, bem como a consideração do contexto educacional da região.

De igual modo, as novas DCNs enfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração. (DOURADO, 2015, p. 307).

Com vistas a articular a formação inicial e continuada, as DCNs enfatizam e requerem das instituições formadoras, sejam elas Universidades ou Centros de Formação de estados, municípios e instituições de educação básica, projetos próprios para a licenciatura com uma identidade própria, em consonância com Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das IES.

A defesa por cursos de licenciatura com identidade própria se faz em detrimento de um projeto de formação articulado com a realidade da escola pública brasileira. De modo análogo, Dourado (2016) infere que a institucionalização desses projetos vai ao encontro de proporcionar uma ação institucional mais orgânica, requerendo articulação entre a educação básica e superior.

Não obstante, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 se diferencia do documento de 2002, por não enfatizar o desenvolvimento de competências no processo formativo dos professores que fora tão criticado por especialistas e entidades científico-acadêmicas. Nessa perspectiva, os projetos de formação institucionais devem ter como ponto central, uma educação contextualizada, por meio de processos pedagógicos entre profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimentos específicos e/ou interdisciplinar, nas políticas, gestão, fundamentos

e teorias pedagógicas e sociais, bem como pelo aprendizado nos mais diversos níveis, etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2015a).

Assim, o/a egresso/a da formação inicial e continuada deverá possuir um conjunto de informações e habilidades com pluralidades de conhecimentos teóricos e práticos. Esses conhecimentos serão resultados dos projetos pedagógicos e do percurso formativo vivenciado, sendo consolidados pelo exercício profissional, que terá como base, princípios relacionados à interdisciplinaridade, à contextualização, à democratização, entre outros, abrangendo diversas características e dimensões da iniciação à docência (DOURADO, 2015).

Depreende-se que o campo da formação de professores possui uma série de questões e problematizações relativas à identidade profissional, financiamento, gestão, avaliação, saberes docentes, práticas educativas, além de outros tensionamentos que constituem este campo em um espaço de disputas de concepção, de dinâmicas e currículos. Em meio a essas adversidades e embates do campo, a formação docente deve ser assumida como um compromisso do Estado.

Dessa forma, devido ao recorte deste estudo, enfatiza-se os direcionamentos que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 tece ao tratar especificamente da formação inicial para os profissionais do magistério. De acordo com a normativa, a formação inicial se configura em cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015b), que se destinam, conforme Art. 10, àqueles que

[...] pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (BRASIL, 2015b, p. 09).

Desse modo, as atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica, bem como as instituições de ensino. De acordo com Dourado (2015, p. 308-309), as atividades do magistério também englobam ações de “planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, de ensino, de dinâmicas pedagógicas e experiências educativas” além da produção do conhecimento científico do campo educacional e de suas áreas específicas.

O documento dá prioridade para que a oferta dos cursos de formação seja, de modo preferencial, em cursos presenciais, com alto padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural (BRASIL, 2015b). Entretanto, atualmente, nota-se que o cenário da formação docente tem sido recorrentemente marcado pela oferta de cursos na modalidade EaD, inclusive em instituições públicas superiores de ensino. Este contexto, de acordo com Volsi (2016), se

configura em um dos pontos de tensão para a implementação das Diretrizes, já que a normativa enfatiza a oferta de cursos presenciais para a promoção de uma formação adequada aos professores.

Ademais, com a instituição dessa nova Diretriz, os cursos de formação inicial tiveram que reformular suas estruturas curriculares no sentido de se adequarem às mudanças propostas pela Resolução. A normativa estabelece a reorganização curricular dos cursos de formação inicial a partir de 3 (três) núcleos: Um núcleo referente aos estudos básicos de formação geral, das áreas específicos, interdisciplinares e do campo educacional, incluindo os fundamentos e metodologias das diversas realidades educacionais, legislação educacional, processo de organização e gestão, trabalho docente, avaliação e currículo.

O segundo núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos pedagógicos, com investigações sobre os processos educativos, organizacionais e de gestão, didáticas e práticas de ensino. Por último, o terceiro núcleo corresponde aos estudos integradores para o enriquecimento curricular do curso de licenciatura, quais sejam: participação em seminários, projetos de iniciação científica, monitoria, extensão, entre outras (BRASIL, 2015a).

As estruturas curriculares, dessa forma, deverão ser organizadas “em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar” (BRASIL, 2015b, p. 10), de acordo com a complexidade dos estudos que os englobam. Além disso, deverão propiciar a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional.

Nessa perspectiva, os cursos de licenciatura deverão ter, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração mínima de 8 (oito) semestres ou 04 (anos), de forma a compreender:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015b, p. 11).

O incremento à carga horária dos cursos de licenciatura (que antes perfazia um total de 2.800 horas) e a preponderância de 01 (um) quinto da carga horária total dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas como tempo dedicado às dimensões pedagógicas, na visão de Honório (2017), é considerado um dos desafios a serem superados pelas instituições formadoras, uma vez que essas orientações deverão ser efetivadas em cursos com duração de somente 08 (oito) semestres, tornando-se um desafio maior ainda, para aqueles que são oferecidos no período noturno.

Outrossim, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, se configura como sendo de caráter emergencial e provisório, voltados àqueles portadores de diploma de cursos relacionados à habilitação pretendida. Estes cursos devem dispor de uma carga horária mínima variável de 1.000 (mil) horas, nos casos em que o curso pertencer à mesma área do curso de origem; e 1.400 (mil e quatrocentas) horas quando o curso de formação pedagógica pertencer à uma área diferente do curso de origem. (BRASIL, 2015b).

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015b, p. 12).

O parágrafo 2º do Art. 14 define que os cursos de formação deverão garantir em seus currículos, conteúdos específicos da área de conhecimento ou conteúdos interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, além de conteúdos referentes aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos, diversidades, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Caberá à instituição responsável pela oferta do curso, a função de verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida (BRASIL, 2015b).

Conforme disposto pelo Art. 15, os cursos de segunda licenciatura poderão ter uma carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, de acordo com a equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;

II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas.. (BRASIL, 2015b, p. 13).

As Diretrizes prezam que em todo o processo formativo, a relação entre teoria e prática deva ser garantida, de modo a fornecer elementos básicos para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades inerentes à docência. Assim, o Estágio Curricular Supervisionado se caracteriza por ser componente obrigatório, caracterizado como atividade específica articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015b). No caso do terceiro grupo que compõe a formação inicial, o § 7º dispõe que os portadores de diploma de licenciatura com devida comprovação do exercício do magistério regular na educação básica, poderão ter a carga horária de estágio reduzida em até no máximo 100 (cem) horas.

Diante ao exposto, as instituições formadoras de professores deverão promover elementos básicos durante o processo de formação inicial para formar um professor questionador, pesquisador e crítico com vistas à problematizar a realidade em que atua e com devido comprometimento com sua atuação profissional. A adaptação curricular proposta pelas Diretrizes, *a priori*, deveria realizar-se no prazo de dois anos após a instituição da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Contudo, esse prazo foi prorrogado para que as instituições pudessem adequar seus Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) para julho de 2019.

O grande desafio perante à proposição dessas políticas na visão Dourado (2016), é referente ao processo de implementação dessas normativas. Desse modo, o esforço político está relacionado à garantia de condições objetivas entre as Diretrizes em articulação com a política nacional de formação no processo de intersecção entre a Educação Básica e Superior de modo a garantir condições para a profissionalização e valorização docente mediante o Sistema Nacional de Educação. A implementação desta resolução no contexto da UFGD será apresentada e analisada no capítulo que se segue.

### CAPÍTULO III

## A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)

Este capítulo tem o objetivo de analisar a implementação da Política Nacional de Formação de Professores na UFGD, procurando identificar e problematizar o movimento engendrado no processo de microimplementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 no curso de licenciatura em Geografia quanto aos desdobramentos provenientes da adequação à normativa.

Ao focar a formação inicial de professores, percebe-se que uma série de normativas foram criadas, principalmente a partir dos anos 2000, visando dar maior organicidade e promover formação adequada aos profissionais da educação, ao mesmo tempo em que outras ações, programas e documentos foram sendo revogados e/ou finalizados, de acordo com o contexto de demandas e interesses de determinado grupo a frente do poder.

A pesquisa de campo inserida nesta proposta, busca apresentar e analisar a dinâmica de microimplementação da normativa a partir das percepções dos agentes implementadores no contexto da Administração Central da universidade e do curso de Geografia, elucidando os impasses e tensões existentes durante o processo de adaptação dos PPCs. Optou-se então, pela realização de entrevistas semiestruturadas<sup>33</sup>, caracterizadas pela elaboração de um roteiro com questionamentos básicos e iniciais apoiados no tema da pesquisa, sendo que no decorrer na realização dos procedimentos, tornou-se possível realizar outros questionamentos buscando descrever e compreender os fenômenos sociais (MANZINI, 1991).

Os questionamentos realizados foram referentes ao processo de microimplementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 na UFGD no que diz respeito às formas de participação dos sujeitos neste movimento, acompanhamento e controle da Administração Central, mudanças na organização curricular, estágio, prática como componente curricular, dificuldades/resistências e perspectivas com a nova normativa.

O convite para participação do procedimento de entrevista<sup>34</sup> foi feito via *e-mail* para a Prograd e Cograd representando a administração central da UFGD; para o atual coordenador do curso de Geografia, que está em exercício nesta função desde outubro de 2018<sup>35</sup>, para o coordenador na época, que atualmente está afastado para estudos e por esse motivo, não pode

---

<sup>33</sup>Roteiro de questões no apêndice.

<sup>34</sup> Além do convite formal, no momento antecedente a realização do procedimento, os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado no apêndice.

<sup>35</sup> O professor participou das discussões para implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 como membro da coordenação de curso.

participar da pesquisa; e para um integrante do NDE do curso de Geografia que teve participação no processo de discussão para implementação da normativa.

No quadro 5 (cinco) a seguir, delinea-se o perfil dos entrevistados:

Quadro 5 - Perfil dos agentes implementadores

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>CARGO</b>	<b>FUNÇÃO</b>
Paula Pinheiro Padovese Peixoto	Agronomia	Docente	Pró-reitora de Ensino de Graduação
Adriana Alves de Lima Rocha	Pedagogia	Técnica de Assuntos Educacionais	Coordenadora de Ensino de Graduação
Edvaldo Cesar Moretti	Geografia	Docente	Coordenador do curso de Geografia
Silvana de Abreu	Geografia	Docente	Integrante NDE

Fonte: elaborado a partir da realização de entrevistas entre outubro/2018 e dezembro de 2018. (2019).

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas de modo fidedigno com o auxílio de um recurso para reduzir a velocidade do áudio. Para a análise, foi realizada uma divisão das entrevistas considerando os eixos pressupostos nas recorrentes falas dos participantes da pesquisa, para posteriormente, serem constituídas em unidades de registros para análise (FRANCO, 2008). Os depoimentos apresentados ao longo do texto, identificarão os agentes por meio do uso de seus sobrenomes. Outrossim, foram analisados documentos internos da UFGD, como as atas das reuniões do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) entre os anos de 2015 a 2018 e resoluções internas citadas ao longo do texto.

De antemão, apresenta-se na organização deste capítulo um item que trata acerca do aporte metodológico desta pesquisa embasada no Ciclo de Políticas para a discussão do processo de implementação de uma política. Por seguinte, apresenta-se uma caracterização da UFGD, bem como do curso de licenciatura em Geografia de modo a situar o leitor quanto ao contexto local de microimplementação.

A análise dos dados foi organizada por meio de eixos elaborados em função de algumas temáticas que se sobressaíram nas falas da maioria dos agentes que aceitaram em participar da pesquisa. Desse modo, foram elencados quatro eixos na organização das análises desta pesquisa. O primeiro, se refere ao processo de microimplementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, o qual evidencia os lugares de fala dos agentes em consonância com suas respectivas participações nos níveis de implementação da política.

Nesse íterim, os agentes implementadores participantes desta pesquisa, são pessoas que assumiram determinada liderança no processo político do movimento de adaptação à Resolução

CNE/CP nº 02/2015. Considera-se relevantes os posicionamentos desses agentes, haja vista que as políticas possuem “capilarizações mais profundas na sociedade, sendo permeadas por processos de tensões, questionamentos e ressignificações em uma configuração na qual diversos agentes assumem papéis de implementação em diferentes níveis” (SPESSOTO, 2018, p. 91). Sendo assim, considerando suas atuações em três níveis de implementação na universidade: 1º - Administração Central; 2º - coordenações e, 3º - NDEs, o texto sobre como foi o processo de implementação na UFGD, se organiza em dois momentos: o lugar de fala da Administração Central e o lugar de fala do curso de licenciatura em Geografia, representado pela coordenação e NDE.

Na sequência, o segundo eixo de análise apresenta as adequações curriculares realizadas no PPC do curso de Geografia, destacando também a organização do estágio e da PCC. O enfoque nestes dois elementos é necessário, já que este estudo está vinculado à uma pesquisa que analisa a configuração do estágio e da PCC nas duas universidades públicas situadas na cidade de Dourados. Em seguida, no terceiro eixo discute-se sobre as dificuldades e tensões presentes no processo de implementação da normativa e, por último, as perspectivas para a formação docente após a Resolução CNE/CP nº 02/2015.

### **3.1 Ciclo de Políticas: a fase de implementação da política**

Ao falar sobre o estabelecimento de uma Política Nacional de Formação de Professores, ressalta-se que vários elementos a compõem, tais como leis e regulamento, os quais de modo conjunto, se constituem como uma política (BAUER, 2011). No campo da formação docente, estes elementos indicativos perpassam não só pela formação inicial, mas também pela formação continuada, valorização docente, condições de trabalho; em modalidades de cursos diferentes e, em contextos diversos. Todos estes pressupostos influenciam diretamente na formulação e implementação de ações condizentes à busca por uma formação adequada e atrelada à realidade educacional brasileira.

Nesse sentido, toma-se como metodologia de análise o Ciclo de Políticas, tornando-se possível estabelecer, de acordo com Frey (2000), um quadro de referência para a análise processual da política, pois consiste numa sequência de fases atribuídas de funções no processo político. Salienta-se, ainda, que a teoria do ciclo de políticas tenta explicar a interação entre intenções e ações,

[...] ao mesmo tempo em que busca desvendar a relação entre o ambiente social, político e econômico, de um lado, e o governo, de outro. [...] essas

ações partem de um conjunto de pressupostos que determinam a atribuição de responsabilidades, a seleção dos assuntos relevantes, as alternativas a serem adotadas, a avaliação de necessidades e a determinação do público-alvo (FISHER; FORESTER, 1993, apud PINTO, 2008, p. 28).

A partir deste referencial de análise torna-se possível identificar as causas de *déficits* no processo de resolução de algum problema. Dessa maneira, as fases de formulação, implementação e avaliação são comumente abordadas em diversas teorias de ciclo de políticas. Com o foco para a fase de implementação, depreende-se que esta etapa envolve desvendar as relações estabelecidas entre a política empreendida e o contexto organizacional de sua implementação, já que para Berman (1993), a dinâmica organizativa constitui a essência da implementação.

Considerando a afirmativa de Palumbo (1998) de que as intenções guiam as ações, vale ressaltar que a política por si só, não é implementada. Para Palumbo, Maynard-Mood e Wright (1984), o que é implementado, na realidade, são os seus estatutos, leis, programas ou ações judiciais, ou seja, os elementos constitutivos da política. Em relação ao objeto de estudo desta dissertação, a investigação acerca da política de formação de professores se refere à implementação de um de seus elementos: a Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Numa perspectiva tradicional, a implementação acontece depois do processo decisório da formulação da política, entretanto, Palumbo, Maynard-Mood e Wright (1984) esclarecem que nem sempre a implementação de uma política ocorre após a aprovação de algum documento legal. Há de acordo com os autores, uma analogia de distinção entre a letra e o espírito da lei, haja vista que “é possível cumprir o espírito da lei e não obedecer completamente a letra da lei” (PALUMBO; MAYNARD-MOOD; WRIGHT, 1984, p. 48 tradução nossa)<sup>36</sup>.

Destarte, Perez (2010) com base em Pressman e Wildavski (1984), infere que o início do processo de implementação ocorre no momento em que se transforma uma política num programa. Com efeito, implementar consiste na criação de condições iniciais por uma autoridade. A fase da implementação no ciclo de políticas é mais que uma etapa técnica e obediente sucessora da fase de formulação. De acordo com Draibe (2001) citando Mitnick e Backoff (1984), a implementação pode ser entendida como “um jogo em que uma autoridade central procura induzir agentes (implementadores) a colocarem em prática objetivos e estratégias que lhes são alheios”.

---

<sup>36</sup> “*It is possible to live up to the spirit of the law and yet not completely obey the letter of the law*” (PALUMBO; MAYNARD-MOOD; WRIGHT, 1984, p. 48).

Assim, no momento em que as organizações desenham e colocam em prática suas próprias políticas internas neste processo, há o que se denomina como microimplementação. Desse modo, a microimplementação se efetiva pela adaptação mútua que ocorre entre o projeto e o contexto organizacional e não depende somente das características dos projetos e decisões, mas também das características institucionais dos sistemas locais de prestação de serviço (BERMAN, 1993). Presume-se que nesta perspectiva, as instituições formadoras, como é o caso das universidades e demais espaços, se caracterizam como ambientes de microimplementação de políticas ao passo em que decidem sobre o movimento de aceitação total, parcial ou não aceitação das normativas advindas de instâncias superiores.

Nesse movimento, a adoção de projetos em nível local pode implicar em uma fonte de incerteza na implementação, pois há a possibilidade de que as instituições possam cooptar uma política a seu favor (BERMAN, 1993). Autores que observam esse processo sob outras perspectivas teóricas-analíticas, também apontam para as tensões entre o que é planejado e normatizado e o que é executado. Neste sentido, Lima (1994), aponta que as instituições também se constituem como *locus* de produção de regras. Isto porque, além da execução total de uma legislação, os atores que as implementam podem produzir regras alternativas para os conteúdos normativos, gerando um fenômeno chamado de “infidelidade normativa”. Com o mesmo, referencial Sá (2004) utiliza o termo “infidelidade institucional”, que confere maior amplitude ao conceito.

Os próximos dois itens visam apresentar a UFGD e o curso de licenciatura em Geografia, respectivamente, com o intuito de caracterizar o *locus* da pesquisa para que o/a leitor/a possa conhecer o contexto local em que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 foi implementada.

### **3.2 A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)**

A partir dos anos de 1940, a região de Dourados foi objeto de várias políticas do Governo Federal. Após a implementação do II Plano Nacional do Desenvolvimento Econômico, esta região se firmou como produtora de matérias-primas, alimentos e como alternativa de desconcentração industrial, corroborando para a verticalização do processo produtivo agroindustrial.

Como resultado do expansionismo econômico, houve um considerável aumento da população desta região, e com isto, as demandas sociais também ampliaram. Neste período, houve a criação da UFMS em 1977, sendo implantada em 1979, pela Lei Federal nº 6.674, de

05 de julho de 1979, juntamente com o processo de divisão do estado de Mato Grosso e com a federalização da UEMT.

Com esta transição, o campus da UEMT de Dourados, denominado Centro Pedagógico de Dourados (CPD), tornou-se Centro Universitário de Dourados (Ceud), em 1970 e, inicialmente deveria oferecer o curso de Agronomia. Em fevereiro de 1971 o campus começou a funcionar, promovendo o primeiro vestibular para os cursos de Letras e Estudos Sociais (Licenciatura Curta). No mesmo ano, as aulas tiveram início com 10 (dez) professores.

A ampliação da oferta de cursos no Campus de Dourados cresceu gradativamente, sendo que: em 1973, os cursos de História e Letras começaram a funcionar; em 1975 o curso de Ciências; e em 1978 o curso de Agronomia; e em 1979, surgiu o curso de Pedagogia que oferecia a habilitação em Administração Escolar. Na década de 80, mais três cursos foram implantados: Geografia (Licenciatura e Bacharelado), Ciências Contábeis e Matemática. Nos anos 90 surgiram mais dois cursos: Ciências Biológicas e Análise de Sistemas. Em 2000, três novos cursos foram implantados: Medicina, Direito e Administração (BRASIL, 2007, p. 07).

Com a ampliação destes cursos, foi se criando uma base para a implementação de Programas de Pós-Graduação, o que contribuiu para alavancar o desenvolvimento de pesquisas na universidade. Este cenário corroborou com índices importantes dentro da UFMS e com uma forte base para os cursos de licenciatura e bacharelado.

Diante do crescimento da oferta de cursos, as instalações tiveram que ser ampliadas e junto com isso, a ideia da criação de uma cidade universitária em Dourados, voltada ao Ensino Superior Público, gratuito e de boa qualidade, começou a surgir. O projeto da Cidade Universitária ganhou amplo apoio dos vários setores da sociedade douradense e caminhou para sua concretização (UFGD, [s.d]).

Segundo o site da Universidade, a cidade de Dourados e seu espaço regional foram inseridos no Eixo Sudoeste do programa Avança Brasil (2000-2003) que delimitou geograficamente o país em nove eixos nacionais de integração e desenvolvimento. O eixo ao qual a região de Dourados foi alocada, permitiu a integração territorial com os países limítrofes, constituindo um espaço geográfico privilegiado. Tratava-se, pois, de um espaço voltado para a modernização contínua em busca de competitividade, incentivado, sobretudo, pela implantação de universidade autônoma administrativa e financeiramente.

Devido às potencialidades econômicas da região, a expansão do ensino universitário público em Dourados teria a possibilidade de afirmar na função de laboratório difusor de

experiências de alta produtividade no país no que se refere à termos agropecuários e agroindustriais visando mercados nacionais e internacionais.

De modo a atender aos anseios da sociedade da região da Grande Dourados, surgiu o projeto da Universidade Federal da Grande Dourados, como desmembramento da UFMS, apresentando pressupostos como responsabilidade social e cidadã, estudos de preservação dos recursos naturais, aplicação do conhecimento científico e tecnológico para exploração do potencial econômico da região (UFGD, [s.d]).

A aprovação do projeto de criação da UFGD se deu em 2005, com a Lei 11.153, de 29 de julho de 2005, em meio ao Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, do governo federal, sob a tutoria da Universidade Federal de Goiás (UFG) até que se nomeasse o reitor e o vice-reitor *pro-tempore*. A instituição contou com investimentos públicos em infraestrutura de pessoal e física, bem como na criação de novos cursos de graduação e pós-graduação.

Desse modo, o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade, em consonância com sua Lei de Criação (Lei nº 11.153/2005) apresenta como missão e visão de futuro da UFGD:

A missão da UFGD é: Gerar, construir, sistematizar, inovar e socializar conhecimentos, saberes e valores, por meio do ensino, pesquisa e extensão de excelência, formando profissionais e cidadãos capazes de transformar a sociedade no sentido de promover desenvolvimento sustentável com democracia e justiça social.

A UFGD tem como visão de futuro: Ser uma instituição reconhecida nacional e internacionalmente pela excelência na produção do conhecimento e por sua filosofia humanista e democrática. (UFGD, 2013, p. 16).

A Universidade foi criada com o objetivo de se articular à tríade do conhecimento, a partir do oferecimento do ensino superior, desenvolvimento de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento e promoção de extensão universitária (BRASIL, 2005). Nesse sentido, em 2006, ano de sua implantação, foram criados mais 07 (sete) cursos de graduação, sendo eles: Zootecnia, Gestão Ambiental, Engenharia de Produção, Engenharia de Alimentos, Química, Ciências Sociais e o curso de licenciatura indígena para as comunidades Guaranis e Kaiowás.

Além dos cursos de graduação, novos cursos de pós-graduação foram criados, fortalecendo o perfil das licenciaturas e bacharelados e abrindo espaço para os cursos tecnológicos (BRASIL, 2007). A UFGD oferecia 910 vagas para o ingresso por meio de vestibular, para 15 cursos já existentes, bem como para os sete cursos criados em 2006.

Após a inclusão da instituição no Programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), seus cursos de graduação, de pós-graduação, bem como o

número de docentes, técnicos administrativos e a oferta de vagas tiveram uma considerável expansão, uma vez que a UFGD possui dois sistemas para ingresso: uma via vestibular e outro via Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Essa condição de ampliação de vagas corroborou para maiores possibilidades de estudos para a população de modo geral (UFGD, 2013).

Assim, atualmente a UFGD possui 12 (doze) faculdades, a saber: Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia (Face); Faculdade de Ciências Agrárias (FCA); Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais (FCBA); Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologias (Facet); Faculdade de Ciências Humanas (FCH); Faculdade de Ciências da Saúde (FCS); Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (Facale); Faculdade de Direito e Relações Internacionais (Fadir); Faculdade de Educação (Faed); e Faculdade de Engenharias (Faeng), Faculdade Intercultural Indígena (Faind) e a Faculdade de Educação à Distância (EaD).

Há nessas 12 (doze) faculdades, a oferta de 42 (quarenta e dois) cursos de graduação presenciais e a distância, sendo 18 (dezoito) cursos de Licenciatura em ambas modalidades. No que se refere à Pós-Graduação, a UFGD oferece 54 cursos, englobando especializações, Mestrado, Doutorado, MBA e residências<sup>37</sup>.

Ainda, conforme expresso pelo PDI da UFGD (2013), a grade de formação da universidade está direcionada a enfrentar e tentar superar os principais problemas que interferem no desenvolvimento econômico, social, ambiental e cultural no estado de Mato Grosso do Sul. Ademais, as diversas áreas conhecimento necessitam, no interior da UFGD, de crescimento qualitativo e quantitativo para que, conjuntamente, possam ter o reconhecimento da excelência acadêmica.

A UFGD é dividida em cinco unidades: Reitoria, FADIR, Cidade Universitária, Hospital Universitário e a Fazenda Experimental (FAECA) . A estrutura organizacional da Unidade I consiste em: Reitoria; Pró-Reitoria de Administração e Planejamento (Proap); Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Prograd); Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e de Pesquisa (Propp); Pró-Reitoria de Extensão (Proex); Secretaria de Órgãos Colegiados; Editora; Faculdade de Direito (Fadir) e o Anfiteatro. Na Unidade II, situa-se a Cidade Universitária, onde estão localizados os: Anfiteatros; Biblioteca; demais Faculdades e o Restaurante Universitário, Centro de Convivência, posto de saúde, creche, entre outros espaços de articulação.

Na FCH, além dos cursos de Geografia e História, são ofertados também os cursos de Ciências Sociais e Psicologia, ambos com modalidade Licenciatura e Bacharelado. A

---

<sup>37</sup> Informações disponibilizadas no site da instituição: <https://ufgd.edu.br/>.

Faculdade foi criada em 2006 e originou-se do Departamento de Ciências Humanas (DCH), vinculado ao antigo CPDO/UFMS. Inicialmente, contou com os cursos de História e Geografia e o curso de mestrado em História. Posteriormente, o curso de Ciências Sociais foi implementado em 2006 e em 2009 foi criado o curso de Psicologia. A atuação da FCH possibilitou a expansão da Pós-Graduação na Faculdade, com a reformulação do Programa de Mestrado em Geografia, criação do Programa de Mestrado em Antropologia (2010), em Sociologia (2012) e em Psicologia (2016), além dos Programas de Doutorado em História (2010) e em Geografia (2012). (UFGD, [s.d.]).

### **3.2.1 O curso de licenciatura em Geografia**

O curso de Geografia da UFGD foi criado por meio da Portaria RTR/UFMS nº 102, de 9 de setembro de 1982 e reconhecido pela Portaria MEC nº 553, de 11 de novembro de 1987. Inicialmente, funcionando no período matutino, oferecia 32 vagas para a formação em Licenciatura Plena. Posteriormente, em 1991, o curso passou a funcionar no período noturno e com o seu total de vagas ampliadas para 45, pois a maior parte dos discentes exerciam atividades profissionais durante o dia, inviabilizando a oferta do curso no período matutino. (UFGD, 2016).

Até 2003, enquanto ainda pertencia ao campus da UFMS, o curso de Geografia oferecia a formação em Licenciatura e/ou Bacharelado, uma vez que a maioria dos alunos optava pela dupla diplomação. No ano seguinte, o projeto pedagógico do curso foi reformulado, dissociando as habilitações no momento de entrada do aluno via vestibular. Tal situação fazia com que grande parte dos alunos que cursavam o bacharelado fizesse a complementação de grau de Licenciatura e vice-versa (UFGD, 2016).

A partir da criação da UFGD em 2005, o curso de Geografia passou pela ampliação de seu quadro docente o qual aumentou de dez para dezesseis professores. No ano de 2007 foi implantado o Programa de Pós-Graduação em Geografia – nível de Mestrado e, em 2013, o Programa de Doutorado fora implantado.

O curso de Geografia da UFGD se caracteriza por ofertar dois graus acadêmicos de modo concomitante, sendo eles a Licenciatura e o Bacharelado. Ao final do 3º semestre do curso, os discentes devem optar por um dos dois graus, já que o Estágio Supervisionado da Licenciatura se inicia no 4º semestre. O tempo ideal para integralização do curso é de 4 (quatro) anos, com uma carga horária de 3.840 horas-aula (3.200 horas relógio) para a Licenciatura e

3.420 horas-aula (2910 horas relógio) para o Bacharelado, com turno de funcionamento, majoritariamente, no período noturno e aos sábados pela manhã.

Segundo o PPC (UFGD, 2016), o curso de Geografia (Licenciatura e Bacharelado) oferece disciplinas capazes de proporcionar ao egresso condições para o desenvolvimento de habilidades técnicas e práticas de modo a favorecer a análise e o entendimento do espaço geográfico. O Projeto Pedagógico atual, pautado na concepção do Reuni de garantia de uma formação que habilite ao enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo, atende aos princípios básicos de flexibilidade e interdisciplinaridade, de maneira a fomentar a construção de itinerários formativos diversificados.

Nesse sentido, a flexibilidade curricular permite ao acadêmico definir o grau de obtenção do diploma de acordo com as disciplinas cursadas durante seu processo formativo. Para isso, o discente deve fazer a opção por escrito junto à coordenadoria do curso, podendo ao final do curso, fazer a complementação de grau, por meio de edital específico para ingresso de Portadores de Diploma.

Há um conjunto de documentos que orientam a oferta do curso de Geografia, Licenciatura e Bacharelado, na UFGD. Os mesmos se referem à normativas que direcionam a formação de professores no Brasil e a formação de bacharéis, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 6 - Relação de documentos que orientam o curso de Geografia (Licenciatura e Bacharelado)

DOCUMENTO	ASSUNTO
Parecer CNE/CP nº 9/2001	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de <u>graduação plena</u> .
Parecer CNE/CP nº 27/2001	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº 9/2001.
Parecer CNE/CP nº 28/2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de <u>graduação plena</u> .
Parecer CNE/CES nº 492/2001	Institui as Diretrizes curriculares dos cursos Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.
Parecer CNE/CES nº 1363/2001	Retifica o Parecer CNE/CES nº 492/2001.
Lei nº 6.664/1979	Disciplina a profissão do geógrafo e dá outras providências.
Decreto nº 85.138/1980	Regulamenta a Lei nº 6.664/1979.
Lei nº 7.399/1985	Altera a redação da Lei nº 6.664/1979.
Decreto nº 92.290/1986	Regulamenta a Lei nº 7.399/1985.

Continua

Quadro 6 - Relação de documentos que orientam o curso de Geografia (Licenciatura e Bacharelado)

			Conclusão
DOCUMENTO			ASSUNTO
Resolução	CNE/CES	nº	Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, publicada no DOU de 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33.
Parecer	CNE/CES	nº	Dispõe sobre a duração de cursos presenciais de Bacharelado.
Resolução	CNE/CES	nº	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicada no DOU de 9 de abril de 2002.
Resolução	CNE/CP	nº	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Portaria	nº 1596 de 20/09/2006/MEC,	de	Aprova o Estatuto da UFGD.
Resolução nº 22/2006/COUNI			Aprova o Regimento Geral da UFGD.
Resolução nº 53/2010 CEPEC/UFGD			Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFGD.
Resolução COUNI/UFGD			Aprova as propostas e diretrizes para implantação do Reuni na UFGD.
Resolução COUNI/UFGD			Dispõe sobre formas de ingresso, eixos temáticos comuns no ensino de graduação, áreas de conhecimento, ocupação de vagas ociosas, carga horária de duração dos cursos, pré-requisitos, disciplinas eletivas, mobilidade acadêmica interna e dá outras providências que aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFGD.
Resolução CEPEC/UFGD			Aprova alterações nos Componentes Curriculares Comuns à UFGD e em suas ementas.
Resolução CNE/CP			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.

Fonte: Elaboração própria a partir do PPC do curso. (UFGD, 2016).

O projeto do curso de Geografia da UFGD passou por modificações desde o ano de 2008, com a participação de professores do curso. Em 2014, os debates em torno da consolidação do Projeto Pedagógico contaram também com a participação de representantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Somente em 2016, após a instituição da Resolução CNE/CP nº 02/2015, é que houve a participação de discentes nos debates referentes à reestruturação do curso.

Desse modo, o PPC apresenta objetivos tanto para a Licenciatura quanto para o Bacharelado, de forma separada. Assim, para a habilitação de Licenciatura, o documento exprime o objetivo de formar profissionais do magistério para o Ensino Fundamental, Ensino

Médio e Superior, com domínio de conhecimentos geográficos e didáticos e, ainda, com a capacidade de compreender as inter-relações presentes na sociedade e debatê-las.

A modalidade Licenciatura do Curso de Geografia da UFGD, de acordo com seu PPC (UFGD, 2016), qualifica seus formandos para participarem de atividades pedagógicas, na elaboração, coordenação, proposição e avaliação de projetos de pesquisas relacionados à temática geográfica e às práticas pedagógicas interdisciplinares na escola.

O professor de Geografia será capaz de compreender as inter-relações entre as dinâmicas econômicas, ambientais, sociais, culturais e políticas e, pensar povos e culturas, global e local, sociedade e natureza. Assim, trabalhar a produção do espaço geográfico, de forma interdisciplinar através de habilidades técnicas e humanísticas, as quais, favorecem o entendimento e a análise do espaço geográfico em diversas escalas e perspectivas. Além disso, o Curso de Geografia da UFGD forma profissionais da educação capazes de debater as diversas-diferentes fronteiras do conhecimento, étnicas, geográficas, da alteridade e da humanidade. (UFGD, 2016, p. 18).

A habilitação de Bacharel tem o objetivo de formar profissionais com habilidades e competências necessárias a profissão de geógrafo. Para isso, deverá possuir conhecimentos para a realização de pesquisas de cunho físico-geográficos, biogeográficos, antropogeográficos e geoeconômicos (UFGD, 2016). Essa modalidade permite ao egresso a atuação como Geógrafo em instituições públicas e privadas e no Terceiro Setor.

O conjunto de componentes curriculares elencados mediante a última reformulação curricular do curso, vai ao encontro de propiciar ao discente o contato com a área específica de formação e atuação, bem como conhecimentos pedagógicos inerentes à prática docente. Desse modo, a estrutura curricular do curso de Geografia segue a mesma organização dos demais cursos da universidade.

A carga horária do curso, na habilitação Licenciatura, divide-se em 504 horas/aula de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, 240 horas/aula de Atividades Específicas Complementares, 360 horas/aula de Componentes Curriculares Eletivos, 1.728 horas/aula configuradas no Núcleo Básico/Comum, 504 horas/aula de Componentes Comuns à Universidade, 360 horas/aula de Componentes Específicos de Formação e 144 horas/aula destinadas à elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), totalizando 3.840 horas/aula.

A Prática como Componente Curricular se faz presente ao longo de todo o curso, como aponta o PPC. O ECSO na Licenciatura compreende as atividades de aprendizagem profissional e sociocultural voltada à realização de práticas na educação básica e em demais espaços que

envolvam a prática docente em situações reais de ensino-aprendizagem (UFGD, 2016), e acontece a partir do 4º semestre, abarcando todos os semestres posteriores. No Bacharelado, o Estágio envolve atividades de aprendizagem profissional e sociocultural proporcionadas pela participação em situações em situações reais de trabalho e pesquisa que permitam o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao geógrafo.

Nos próximos subitens, discute-se a respeito dos encaminhamentos tomados durante o a microimplementação da normativa em dois momentos: o primeiro, a partir das exposições da Administração Central e o segundo momento, a partir das falas do atual coordenador de curso e de uma docente representante do NDE.

### **3.3 O movimento de microimplementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015**

A etapa de implementação de uma política corresponde na visão de Frey (2000, p. 226) a uma “sequência de elementos do processo político-administrativo e podem ser investigadas no que diz respeito às constelações de poder, às redes políticas e sociais e às práticas político-administrativas que se encontram tipicamente em cada fase<sup>38</sup>.

Por estas circunstâncias, se caracteriza como um ato complexo, pois envolve um processo de tensão entre os agentes implementadores (PALUMBO, 1998). Este processo agrega participantes com divergentes intenções que geram discussões e propostas resultantes de negociações e embates.

Draibe (2001), ainda considera que as políticas possuem corpo e alma e, assim,

São decididas e elaboradas por pessoas, são dirigidas às pessoas ou ao seu habitat, são gerenciadas e implementadas por pessoas e, quando isso ocorre, são avaliadas também por pessoas. Ora, as pessoas ou os grupos de pessoas que animam as políticas, fazem-no segundo seus valores, seus interesses, suas opções, suas perspectivas, que não são consensuais, nem muito menos unânimes. (DRAIBE, 2001, p. 26).

Nesse sentido, para compreender o processo de microimplementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 no curso Geografia, é necessário destacar o papel dos agentes que corroboraram neste movimento de adequação institucional da normativa vigente.

---

<sup>38</sup>No entanto, há uma série de críticas em relação à abordagem da política como um ciclo, uma vez que tal perspectiva pressupõe um processo ordenado de acontecimentos, quando de fato, esse movimento cíclico, se depara com complexidades e interatividades inerentes ao processo político. Sobre isso, Frey (2000, p. 229) afirma que “na prática, os atores político-administrativos dificilmente se atêm a essa sequência”, já que o processo de implementação de uma política nem sempre ocorre de acordo com o seu desenho original.

A Administração Central da universidade iniciou, efetivamente, os encaminhamentos junto aos cursos de licenciatura em maio de 2016, conforme informou a coordenadora da Cograd. Nesse processo, os funcionários desse setor da universidade tiveram a responsabilidade de acompanhar e dar orientação aos coordenadores de curso e NDEs, sob o apoio técnico da Prograd.

O movimento de microimplementação no interior dos cursos de licenciatura da UFGD contou com a participação de diversos agentes que atuaram em diversos níveis de implementação, envolvendo coordenadores de curso, diretores de faculdades, docentes e discentes. No caso do curso de Geografia, foi montada uma comissão responsável pela adaptação do PPC à resolução publicada, formada pelos membros do NDE e com anuência dos docentes e discentes do curso.

### 3.3.1 O lugar de fala da Administração Central da UFGD

Uma das premissas da Administração Central quanto a implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 era o fator tempo, sendo este um compromisso firmado pela Prograd, que acabara de ter uma nova pró-reitora em exercício, e pela Cograd, que nesse período, sofreu algumas alterações de funções. Assim, o processo pelo qual os cursos deveriam ter seus PPCs adaptados aos pressupostos da nova normativa deveria respeitar o prazo inicial de dois anos (2015-2017) estabelecidos pela legislação. Desse modo, todos os PPCs das licenciaturas da UFGD foram aprovados com as devidas adaptações no primeiro semestre de 2017.

Para isso, foi estabelecido um cronograma inicial, conforme consta no quadro abaixo:

Quadro 7 - Cronograma dos procedimentos para implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 – Período 2016-2017

<b>OCORRÊNCIA</b>	<b>PERÍODO</b>
Reunião interna - Cograd	Período de 15 a 19 de fevereiro/2016
Reunião com os coordenadores dos cursos	Período de 07 a 11 de março/2016
Recebimento das propostas de alteração dos PPC	Período de 28 de março a 12 de agosto de 2016
Implantação	Primeiro semestre de 2017

Fonte: Comunicado interno UFGD.

Os 18de cursos de licenciatura da UFGD, tanto presenciais como à distância foram convocados e distribuídos para realização de reuniões com a equipe da Cograd no período de

07 a 11 março de 2016, com a representação dos coordenadores e/ou substitutos. Na época, quem coordenava a Cograd era a Professora Juliana Rosa Carrijo Mauad e a TAE Adriana Alves de Lima Rocha era a Chefe da Divisão de Cursos de Graduação e Projetos Pedagógicos (DICGP), mas toda a equipe da Cograd prestou assessoria aos coordenadores de curso durante o processo de implementação.

Foi realizado pela Cograd, inicialmente, um levantamento da situação curricular dos cursos de licenciatura por meio da análise dos antigos PPCs. Este levantamento foi sistematizado em uma planilha e foi apresentado na primeira reunião convocada entre a administração central e os coordenadores de curso. Os participantes dessa reunião, além da Cograd, da Prograd e dos coordenadores e/ou representantes, foram alguns membros de NDEs e o diretor da Faculdade de Ciências Humanas.

[...] eu fiz um levantamento na estrutura curricular, no PPC de cada uma das licenciaturas, coloquei numa planilha e nessas reuniões teve, acho que foram três reuniões, que... Primeiro nós apresentamos as alterações das resoluções, enfatizamos quais foram as principais mudanças, né, e depois apresentamos esse levantamento com a questão basicamente das disciplinas pedagógicas, da dimensão pedagógica. Quais cursos tinham toda... é um quinto da dimensão pedagógica, quais cursos não tinham. É... Fizemos um levantamento das disciplinas pedagógicas em comum em todas as licenciaturas, quais faltavam e qual carga horária que tinha cada uma das licenciaturas e o que faltava para as 3200 horas, tá! Então, isso foi apresentado numa planilha na reunião com os coordenadores. (ROCHA, 2018, p. 01)

Observa-se que foi despendido uma parte do tempo de implementação previsto pela Prograd para a realização deste levantamento a fim de explicitar aos coordenadores de curso os ajustes da carga horária que deveriam ser realizados para o cumprimento da normativa. De acordo com a coordenadora da Cograd (ROCHA, 2018), foram realizadas de duas a três reuniões que contaram com a participação da maioria dos coordenadores de curso e membros de NDEs, as quais tiveram como pauta, o esclarecimento acerca dos pressupostos contidos na nova legislação, os elementos que as estruturas curriculares dos cursos possuíam e a quais deveria se adequar, principalmente em questão de carga horária.

O acompanhamento do processo pela equipe da Cograd foi realizado sempre com a anuência da Prograd, que participou de modo a prestar apoio nas reuniões gerais, já que as análises dos projetos de curso eram realizadas somente pela equipe da Cograd. Depreende-se que a divulgação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e da necessidade de implementá-la nos cursos de licenciatura da UFGD ocorreu basicamente via e-mail entre a Administração Central e os coordenadores de curso e nas reuniões gerais realizadas com todos os agentes.

Foi por e-mail mesmo, muito e-mail, né. Na época, hoje se chama memorando, mas nós mandávamos CI. Nós tivemos uma presença na primeira reunião com diretores e coordenadores, foi 100%. Inclusive presidentes de NDE, coordenadores de curso, diretores todos, não faltou ninguém. (PEIXOTO, 2018, p. 03).

Em consonância, no dia 14 de março de 2016, foi emitida uma CI de nº 01/2016 – Cograd/Prograd/UFGD a qual tinha como assunto as “adequações à Resolução CNE/CP nº 02/2015. Essa CI ressaltou a necessidade de cumprimento do prazo estabelecido tanto pela legislação como para o encaminhamento das propostas de alteração das estruturas curriculares dos cursos de licenciatura até o dia 05 de agosto de 2016, sendo que os primeiros encaminhamentos das discussões no âmbito dos NDEs deveriam ser enviados a Cograd até a primeira semana de abril/2016. Além disso, nesta CI foram encaminhados documentos que deveriam subsidiar as discussões dos NDEs para a definição das novas propostas.

Nota-se que os cursos tiveram pouco tempo para discutir os direcionamentos que seriam tomados para implementação da nova resolução e quais as alterações que deveriam ser feitas. Com a realização da primeira reunião em março, os NDEs tiveram pouco menos que um mês para organizarem os encaminhamentos de suas discussões. Ademais, pelo prazo divulgado, todo o processo de adaptação à normativa deveria ocorrer até agosto de 2016, ou seja, em torno de seis meses para que o PPC com as adaptações previstas fosse protocolado junto à Cograd, para que em 2017, todos os documentos já estivessem disponíveis.

Posteriormente, por meio de CI de nº 02/2016, no dia 18 de abril, foi marcada uma nova reunião geral para o dia 17 de maio/2016, a partir de alguns considerandos:

Considerando o Seminário Nacional sobre a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de Profissionais do Magistério, ocorrido nos dias 07 e 08 de abril, em Brasília/DF;  
Considerando a dificuldade de alguns cursos em reunir o Núcleo Docente Estruturante para as discussões sobre a nova Diretrizes Curricular;  
Considerando a dificuldade apresentada por algumas coordenações de cursos em atender os requisitos legais e normativos exigidos no Instrumento de Avaliação de Cursos e de adequar a estrutura curricular do curso às novas diretrizes;  
Considerando que alguns professores participantes estiveram prestando o Dinter; [...] (UFGD, 2016).

A partir das informações presentes neste CI e pelas falas das representantes da Cograd e Prograd, que alguns cursos apresentaram dificuldades com relação aos encaminhamentos internos para as adequações previstas pela legislação e resistência quanto ao prazo estabelecido.

Com isso, houve a necessidade da reunião para tentar sanar possíveis dúvidas e lacunas com relação a estas questões, que ocorreu no mês de maio e que contou com a participação de quase todos os coordenadores de curso.

Para além, também foram realizadas reuniões para orientação e acompanhamento de modo individual com cada coordenador.

Olha era um acompanhamento, como que eu diria "tête a tête". Eles vinham e tiravam as dúvidas, conversava e a equipe da Cograd sempre disponível para essas conversas. Foi um ano muito intenso, mas o pré trabalho de mostrar para cada curso o que faltava, em termos de carga horária e áreas direcionadas, né! Isso foi feito antes da reunião para já saber: olha, esse é o perfil. [...]. Aí cada curso foi se adequando. Então foi um trabalho conjunto e ao mesmo tempo paralelo com a Cograd sempre acompanhando. Sempre reunindo, eram reuniões praticamente diárias, porque nós temos 18 licenciaturas. (PEIXOTO, 2018, p.02)

O tempo gasto no “pré-trabalho” reflete a concepção de uma gestão gerencialista assumida ao longo do processo de microimplementação. A administração central da universidade pensou em um processo caracterizado por etapas lineares, sem considerar um espaço para o planejamento coletivo das ações direcionadoras para a implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Ao longo dos encaminhamentos tomados, a coordenadora da Cograd, Rocha (2018) informou que na maioria dos cursos foram montadas comissões formadas geralmente por integrantes de NDEs e demais docentes, que ficaram à frente de realizar as alterações previstas. Nas reuniões individuais para acompanhamento dos cursos, a equipe da Cograd indicava se as estruturas curriculares estavam ou não atendendo à legislação, bem como esclareciam possíveis dúvidas.

Depois dessas reuniões gerais que nós apresentamos as questões gerais, cada coordenador foi para o NDE, discutiu com o NDE todas as questões né, e apresentaram a proposta de alteração. E aí, o que gente fez? Nós analisamos a proposta de alteração, verificamos a adequação ou não a legislação interna e a legislação nacional e aí chamamos o coordenador para conversar, entendeu? Aí esclarecemos os pontos e... indicamos algum... alguma coisa que deve ser ajustada, ou uma carga horária que esteja errada... Assim, não contabilizada... alguma coisa nesse sentido. E aí ele volta para o NDE, rediscute lá e aí volta para nós e nós ‘reanalisamos’ e depois encaminhamos para a Câmara de Ensino, que é a câmara onde participam todos os coordenadores. (ROCHA, 2018, p. 01).

Nesses encontros com os coordenadores de curso, houve o controle da participação dos mesmos somente nas reuniões gerais, a partir de uma lista de presença em que constavam as

assinaturas dos coordenadores ou de seus representantes. Na etapa em que o acompanhamento passou a ser individualizado entre a Cograd e cada um dos representantes dos cursos, não houve uma sistematização dessas reuniões com relação ao número de realizações de reuniões, datas, etc.

A gente tem o controle das primeiras reuniões (mostrou os documentos com as assinaturas dos coordenadores). Eu não sei se tenho a lista de presença de todas, mas assim, tem o memorando que foram enviados, né. Mas assim, das primeiras reuniões, porque daí, após as primeiras reuniões o atendimento foi mais individualizado, daí a gente não fica anotando quando vem e quando não vem, entendeu? Mas tem assim, o acompanhamento teve os pareceres emitidos, né! Quando vem uma proposta a gente faz o parecer, conversa sobre o parecer, vai de novo e daí volta. Entendeu? Mas esse a gente não anotou quantas vezes individualmente o coordenador veio a Cograd. (ROCHA, 2018, p. 03).

Ao longo dos encaminhamentos, foram expressas documentações de várias finalidades: sejam para convocação de reuniões e assembleias, como documentos reguladores. Assim, tem-se a emissão de pareceres e regulamentações advindas das atas de reuniões para aprovação dos documentos de cursos, tanto nas discussões internas com a faculdade, com coordenadores, docentes e discentes, tanto nas instâncias superiores da universidade, como o CEPEC<sup>39</sup>.

Até passar pela aprovação final, o documento de curso com as adaptações perpassou por algumas instâncias tanto da faculdade a qual o curso de licenciatura pertence até os Conselhos Superiores da universidade. Assim, a proposta de PPC adequado à nova legislação, antes de ser aprovada pelo CEPEC, é avaliada pelos membros do curso, incluindo o NDE e após, vai para aprovação no Conselho Diretor da faculdade, sendo enviado várias vezes para a Cograd avaliar.

Nesse sentido, a coordenadora da Cograd corroborou que: “às vezes o PPC volta, vai e volta, duas, três vezes até ele ficar redondinho” (ROCHA, 2018, p. 03). A próxima etapa perpassa pela Câmara de Ensino, com a participação de todos os coordenadores da universidade. Sendo aprovado, é direcionado ao CEPEC, passando por nova avaliação, em que sua aprovação consiste na emissão de uma resolução de aprovação final e publicação do documento com as adaptações realizadas para atender a normativa. Destaca-se ainda, que os PPCs não foram aprovados conjuntamente de uma só vez, pois a aprovação dependia do tempo que cada curso direcionava às adaptações.

---

<sup>39</sup>Ata da 65ª Reunião Ordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC/UFMG), datada em 23/03/2017, a qual aprova os PPCs de vários cursos de licenciatura, incluindo o curso Geografia.

Sobre o processo de implementação da Diretriz Curricular de 2015, a pró-reitora considera que a UFGD teve uma vantagem sobre as demais instituições do estado de Mato Grosso do Sul pelo fato de não ser uma instituição multicampi. Desse modo, foi possível prestar um acompanhamento pela administração central aos cursos de licenciatura de maneira mais individualizada. Como exemplo de instituições que tiveram maiores dificuldades neste processo, a pró-reitora comparou a UFGD a UFMS, uma vez que em conversa com o pró-reitor da segunda instituição, foi relatado que há sempre disputas de interesses entre um campus e outro, haja vista que “quando um campus aceita o outro não aceita” e, neste caso, a UFGD teve “muitas vantagens nesse processo” (PEIXOTO, 2018, p. 02).

Evidencia-se que mesmo não sendo uma instituição multicampi, os cursos tiveram autonomia no direcionamento interno do processo de adaptação de suas estruturas curriculares. Por conseguinte, a implementação da normativa não ocorreu de forma linear e semelhante em todos os cursos, visto que foram apresentadas diferentes demandas e interesses ao longo do direcionamento das discussões. Referente ao movimento de implementação no interior dos cursos, apresenta-se a seguir os dados referentes à realidade do curso de licenciatura em Geografia.

### **3.3.2 O lugar de fala do curso de licenciatura em Geografia**

O processo de microimplementação da normativa no curso de licenciatura em Geografia desencadeou um movimento de discussão para a reestruturação total do PPC tendo em vista não só a adaptação quanto a resolução CNE/CP n 02/2015, mas também de modo a sanar lacunas identificadas por professores e discentes. De acordo com o PPC do curso, realizar esse movimento para a implementação da diretriz de 2015, não se constituiu em uma condição simples, pois este processo “implica em (re) tomar decisões, (re) organizar processos formativos já iniciados e (re) propor” (UFGD, 2016, p. 14).

Ao ser informado sobre a necessidade de mudança do PPC para a implementação da nova normativa, o coordenador na época, Prof. Dr. Adelsom Soares Filho encaminhou tal demanda para a coordenadoria do curso, que conta com a participação de todos os docentes e também com representação discente. Nesta reunião, o antigo coordenador recorreu ao NDE, conforme orientação passada pela administração central, para discutir e fazer os primeiros encaminhamentos relativos a tais mudanças, já que a informação que se tinha era de que essa implementação deveria se dar de maneira imediata.

Nesse sentido, os professores integrantes do NDE que direcionaram o processo para implementação da legislação no documento de curso foram: Adelson Soares Filho (Presidente), Adeir Archanjo da Mota, Claudia Marques Roma, Márcia Yukari Mizusaki, Sérgio Henrique V. L. de Mattos e Silvana de Abreu<sup>40</sup>. Esta equipe foi responsável por dar encaminhamento a um diagnóstico do curso de Geografia para avaliação e proposição de princípios de reformulação do projeto pedagógico (UFGD, 2016).

O NDE fez uma discussão de que talvez fosse o momento de a gente não apenas fazer uma mudança no sentido de ajustar né... Para conseguir atingir... É... O atendimento do normativo, mas que a gente pudesse fazer uma discussão, um diagnóstico com a participação de todos os sujeitos. Então professores, os estudantes... Isso era 2016 né... [...] aí a gente fez essa discussão que se a gente tinha que fazer isso então que a gente já fizesse uma discussão sobre os cursos, as disciplinas e tal... e fizéssemos, repensássemos toda a estrutura. (ABREU, 2018, p. 01).

Para efetivar as proposições de mudanças, os encaminhamentos ocorreram por etapas. A comissão que ficou responsável por direcionar as propostas de alteração para implementação da normativa e outras mudanças, apresentou como proposta realizar uma discussão a partir de uma avaliação diagnóstica aplicada aos discentes, de modo a qualificar o debate com a comunidade do curso para se chegar a uma proposta de mudança.

Esse diagnóstico foi feito por meio de um questionário avaliativo sobre o curso na visão dos alunos. O questionário depois de analisado pela equipe responsável foi debatido primeiramente com os docentes do curso e, posteriormente, foi discutido ponto a ponto em assembleia com os estudantes e professores. Ressalta-se que as sugestões dos professores foram realizadas em reunião da coordenadoria do curso, com a participação não só dos docentes, mas também de representantes discentes.

Nessa reunião, os estudantes fizeram várias propostas, apresentaram discussões relativas a disciplinas, a posicionamento de disciplina, uma disciplina ser no primeiro semestre ou sair do primeiro semestre, a dificuldade, enfim e a partir desse... Desse movimento a gente deu início então a várias reuniões que foram de elaboração... Depois que nós sistematizamos as propostas dos professores e dos estudantes. A gente fez uma sistematização e aí a gente foi, vamos dizer assim, votando ponto a ponto né... As propostas e encaminhamos né... foi isso e quem fez isso a época foi o NDE e eu que fiquei de presidente dessa comissão para elaboração. (ABREU, 2018, p. 01).

---

<sup>40</sup>Conforme fala da professora Silvana de Abreu e o PPC do curso.

Nestas reuniões, um conjunto de questões individuais passaram a se tornar coletivas, principalmente com relação as disciplinas e ao fortalecimento da identidade do curso como um curso que possui a habilitação para formar professores. Apesar destes encaminhamentos para a implementação da normativa, o diálogo com a administração central da UFGD, na visão da representante do NDE, foi um tanto problemático.

No percurso de adequação e implementação da normativa, a coordenação do curso de Geografia elaborou um encaminhamento para o Conselho Diretor da Faculdade com o seguinte posicionamento:

[...] a Prograd apresenta necessidades de mudança, né... Nós entendemos até que algumas mudanças são necessárias, mas o que eles estão propondo em termos de tempo, nós não temos condições de realizar da forma qualificada como a gente quer. E também dizendo: olha a coordenação não sabia, pelo menos era isso o que estava posto. (ABREU, 2018, p. 01).

Segundo a professora representante do NDE, esse encaminhamento fez com que representantes da Prograd participassem de uma reunião convocada pela direção da FCH para prestar esclarecimentos quanto as necessidades de adequações e ao tempo proposto para a implementação. Assim, o coordenador de curso informou que a administração central deu apoio técnico durante todo o processo, dando “apoio técnico, dizendo o que podia e o que não podia e explicando a resolução” (MORETTI, 2018, p. 02).

Ademais, além deste encaminhamento, foram elaboradas atas das reuniões realizadas, como por exemplo, a ata de aprovação do PPC e ata da reunião coletiva com os estudantes e docentes, as quais são públicas e estão sob responsabilidade da secretaria da coordenação do curso de Geografia.

De antemão, a fala da representante do NDE explicita que não houve estratégias de divulgação das necessidades de adequação dos cursos, fora a realização das reuniões coletivas, contradizendo as falas da administração central que afirmaram terem se organizado durante as reuniões e via *e-mail*, explicitando a necessidade de mudanças nos currículos dos cursos.

Eu acho que não teve nenhuma estratégia, eu acho que foi uma coisa mais ou menos assim: olha o gato subiu no telhado e agora corre coordenadores, urgente, nós temos que fazer a mudança! É... Pelo menos foi assim que a gente recebeu no NDE, a coordenação dizendo, olha: eu fui chamado e a condição é essa e não é a longo prazo a gente tem que fazer para ontem esse... (ABREU, 2018, p. 04).

Salienta-se ainda, que durante todo o processo de implementação da normativa no curso de geografia, houve divergências e controvérsias no entendimento que a coordenação do curso

passava para o NDE e o que a Prograd dizia que deveria ser efetivado. Para mais, a maior parte das divergências entre o curso e a Administração Central consistia, na visão da representante do NDE, na adoção por parte da Prograd de uma perspectiva de ordem técnica para a implementação da resolução CNE/CP nº 02/2015, uma vez que a equipe responsável tinha o desejo de discutir tais adaptações desconsiderando o processo pedagógico destas mudanças em detrimento ao pouco espaço de tempo para a implementação.

A professora representante do NDE teceu diversas críticas com relação ao processo de implementação das novas DCNs. Além do quesito de tempo reduzido e de uma perspectiva técnica para o cumprimento da normativa, ela considerou que a forma adotada para o acompanhamento da administração central com os cursos nesse período, deveria ter sido tratada de maneira coletiva.

Eu acho que a gente deixa de resolver problemas que são comuns de forma coletiva, quando a gente só individualiza entendeu? Então eu imagino que se houve encontros que fossem periódicos, em que os coordenadores poderiam ir, vamos dizer assim, apresentando já seus problemas, aquilo que ia estourar no colo do outro... já poderia ser resolvido de modo... Anteriormente né, com antecedência. Mas enfim, são os encaminhamentos que eles deram conta de fazer. (ABREU, 2018, p. 04).

Em meio aos limites evidenciados no processo de implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, o PPC do curso de Geografia foi aprovado conforme Resolução CEPEC/UFGD nº 62, de 23 de março de 2017. A maioria dos cursos de licenciatura da UFGD tiveram as adaptações em seus PPCs aprovadas no mesmo período e, identifica-se que essas mudanças se reduzem a alocação de disciplinas comuns ao eixo de formação de professores e inserção/exclusão de disciplinas metodológicas da área de ensino ou de atuação no caso de cursos que oferecem ambas habilitações.

Sobre as questões curriculares, analisar-se-á na sequência o movimento delineado pela administração central e pelo curso de Geografia para a efetivação das adaptações pressupostas pelas diretrizes nos currículos, evidenciando os entraves e pontos de tensão deste processo.

### **3.4 Arranjos curriculares à normativa: componentes de formação pedagógica**

As estruturas curriculares dos cursos de licenciatura da UFGD foram os principais elementos da adaptação da universidade à resolução em seu processo de implementação. No caso da UFGD, percebe-se que houveram arranjos nas estruturas curriculares das licenciaturas, já que a normativa não fora implementada por completo. Por meio das falas, nota-se que o

movimento feito pelos agentes implementadores da política tomou como foco o ajuste da carga horária exigida pela legislação, que passou de 2.800 horas para 3.200 horas, distribuídas em atividades formativas compostas pelos núcleos I, II e III, estágio supervisionado e prática como componente curricular. (BRASIL, 2015b).

Os componentes previstos pela legislação retomam normativas publicadas desde os anos 2000, referindo-se às questões étnico-raciais, diversidade e inclusão, educação especial, Libras, educação ambiental, direitos humanos, entre outros componentes que passaram a ser obrigatórios na formação de professores da educação básica brasileira. Muitos desses componentes, já estavam presentes em estruturas curriculares na UFGD, no entanto, haviam dificuldades de entendimento a respeito da criação ou não de disciplinas próprias para estes componentes.

Ressalta-se também, que o aumento de 400 horas da carga horária mínima para os cursos de licenciatura implicou em diversas problemáticas referentes a contratação e alocação de docentes, visto que esse aumento significava praticamente a inserção de um semestre a mais de curso diluído ao longo do tempo para semestralização previsto pelos PPCs.

Para fazer os arranjos de carga horária dos cursos de licenciatura e tão logo, aos componentes exigidos pela resolução, os cursos tiveram que fazer ajustes curriculares e remanejamento e/ou contratação de professores habilitados para lecionar tais conteúdos. Para a representante do NDE do curso de Geografia, o movimento de mudanças delineado ao longo do tempo causou nas licenciaturas um processo, sem muita qualificação das discussões sobre o impacto destas ações de criação e extinção de disciplinas.

A legislação foi sendo alterada e aí foram sendo feitos processos de reestruturação. Então a gente tem um movimento terrível nas licenciaturas por conta disso. Então o curso foi sofrendo mudanças né [...] então algumas disciplinas que tinha antes, essas disciplinas elas saíram e essas outras então foram incorporadas (ABREU, 2018, p 07).

Uma das principais necessidades de mudança no caso das licenciaturas da UFGD, foi por unanimidade a criação da disciplina de Educação em Direitos Humanos. Houve nas reuniões gerais realizadas, uma negociação em relação a cedência de vaga docente entre as faculdades para ministrar este componente formativo. As discussões resultaram na cedência de um código de vaga para contratação proveniente do quadro docente da Faculdade de Ciências Exatas e da Terra (FACET).

Então houve uma redistribuição, os diretores chegaram à conclusão que precisava de pelo menos uma contratação na área de direitos humanos. Ficou acordado que seria contratado na Faculdade De Ciências Humanas e aí, eu não sei de onde que veio o código de vaga. Parece que Facet cedeu um código de vaga, porque as licenciaturas tinham prioridade de mudança. Então houve uma redistribuição, mas como eu te falei: a maior parte das licenciaturas já estava próximo daquela carga horária. Então não teve assim, esse impacto. (PEIXOTO, 2018, p. 01).

Os gestores da Administração Central, ao direcionarem o processo de implementação sob um viés de mera adaptação curricular ao que preceitua a diretriz, não consideraram o impacto da mudança no âmbito do quadro de docentes da universidade, uma vez que o aumento da carga horária condiz com a inserção de praticamente um semestre a mais para os cursos. Muito embora, esta foi uma situação que se desenhou nas demais universidades, já que também não fora dada atenção a este aspecto no momento de formulação da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Ressalta-se que esta negociação provocou um embate em torno da criação desta disciplina, conforme aponta a coordenadora da Cograd:

Teve uma reunião... Foi a reunião que teve um embate maior. Até o Eduardo da legislação e normas foi para ajudar a esclarecer a questão. Mas ficou assim, houve assim... Depois de todo o esclarecimento da legislação e normas, da implementação... Aí teve depois de toda a argumentação, os coordenadores entraram num consenso que seria melhor, então criar uma disciplina de direitos humanos. Aí para essa disciplina de direitos humanos, teve uma negociação de vaga docente para contratar um professor para ministrar essa disciplina. Aí assim, foi pro CEPEC e foi aprovado e a vaga foi conquistada e foi feito o concurso e a disciplina foi implantada [...]. (ROCHA, 2018, p. 02)

Esses conflitos e negociações conduzem o processo de implementação, considerando que as arenas políticas são influenciadas pela dinâmica dos processos políticos-administrativos (PALUMBO, 1998). Assim, podem ocorrer adequações para que uma ação proposta em lei seja efetivada, visto que a implementação de uma política não depende somente de agentes do alto nível governamental, mas também dos agentes implementadores em nível institucional. Desse modo, a solução encontrada para o conflito sobre a contratação docente, foi resolvida a partir da aceitação de ambas as partes em cederem um código de vaga para contratação docente no componente de Educação e Direitos Humanos.

A orientação passada pela Administração Central em relação a criação das disciplinas previstas pela legislação foi de que se tentasse unificar suas ementas curriculares para que tivessem a mesma carga horária, denominação e código. Desta forma, tornar-se-ia possível para os discentes cumpri-las em qualquer curso de licenciatura da UFGD. Entretanto, houveram

algumas dificuldades expostas das falas dos representantes do curso de Geografia, em ambos inferiram a respeito de casos que discentes não conseguiram se matricular em determinada disciplina em outra faculdade, sendo que a mesma era comum a todas as licenciaturas.

Segundo a representante do NDE, a Geografia foi a única licenciatura que fez um movimento de reestruturação total do PPC para a implementação da normativa. Na estrutura curricular do curso, alguns elementos que se tornaram obrigatórios com a Resolução CNE/CP nº 02/2015 já existiam, mas em sua maioria, constavam como disciplinas eletivas.

No caso da faculdade, só a geografia fez esse movimento... Os outros cursos, a informação que eu tenho é que eles fizeram só um ajuste de grade para acrescentar a carga horária e chegar até as 3.200 horas. Sendo que o que nós temos de coletivo das licenciaturas é a educação especial, que já... A gente já tinha essa carga horária, então a gente não tinha problema... A gente tem uma disciplina que é... Tópicos de cultura que discutia a questão da diversidade, da inclusão tal, tal, tal... A gente já tinha educação especial. Então o que a gente não tinha era direitos humanos enquanto uma disciplina específica (ABREU, 2018, p. 03).

Corroborando, de acordo com o coordenador:

Então, no nosso curso alterou toda a grade. Tivemos uma nova grade a partir desta resolução que nós resolvemos aproveitar para alterar toda a grade. Então foram incluídas algumas disciplinas, alterou-se a indicação de seriação, alterou a carga horária de várias disciplinas e incluiu e retirou disciplinas. Então, houve uma profunda alteração da grade. Agora se fosse seguir apenas as resoluções, aí poderia ser um ajuste da grade, mas nós quisemos aproveitar e fazer a alteração para não ter que alterar depois novamente. (MORETTI, 2018, p.02).

Sendo assim, discussões foram incorporadas em disciplinas já existentes no curso, como é o caso da disciplina de Tópicos de Cultura e Diversidade Étnico-Racial, que abrange “Introdução à História e cultura africana e afro-brasileira e Indígena. Cultura, diversidade, pluralismo, identidade e reconhecimento” (UFGD, 2016, p. 30). Outras disciplinas já existiam na estrutura curricular, tais como Educação Especial e Libras, que já se caracterizavam como disciplinas de área, sendo comum tanto para a FCH, como também para a Facale e Faed<sup>41</sup>.

Outrossim, há a complementação das falas dos representantes do curso de Geografia em consonância com trechos contidos no PPC.

---

<sup>41</sup> Para consultar a atual estrutura curricular do curso de licenciatura em Geografia, verificar anexo A.

Esse movimento de avaliação trouxe mudanças que possibilitaram a incorporação da cultura de trabalho de campo como componente curricular, a realizar-se em dois momentos do curso, de forma obrigatória. Também foi avaliado a ampliação do quadro de disciplinas, com inserção de matérias para contribuírem com formação e debate teórico-epistemológico e contextualização socioespacial, além de composição de um quadro de eletivas a serem oferecidas sob a forma de rodízio, de modo que se possa ofertar a totalidade, em prazo de cinco anos, e que tiveram sua definição a partir das proposições dos docentes e também das demandas de estudantes. (UFGD, 2016, p. 14).

Além das adaptações supracitadas, destaca-se que um componente da formação que foi alvo de tensionamentos em relação a sua oferta não só no curso de licenciatura em geografia, mas também no âmbito da universidade, foi a disciplina de Políticas e Gestão Educacional. Em nível da UFGD, a questão colocada foi com relação a contratação docente para ministrar essa disciplina

Então, Política e Gestão Educacional era uma disciplina que não era comum em todas as áreas e é um componente importante da formação de professores e indicado pela resolução. Aí a FAED é... Responsável pela disciplina né! Então teve essa questão, essa discussão se tinha ou se não tinha docentes suficientes para dar essa disciplina, mas no final a FAED concordou que tinha disponibilidade e foi ofertada essa disciplina para todos. A FAED se posicionou, topou, aceitou oferecer as disciplinas, mas mesmo assim, sendo resolvido internamente essa questão das vagas docentes, a reitoria protocolou um ofício no MEC solicitando 11 docentes, com o cálculo devido lá... Do aumento da carga horária. A gente fez uma estimativa e a reitoria protocolou. Se eu não me engano foram 11 vagas docentes que foram solicitadas (ROCHA, 2018, p.02)

O ofício emitido ao MEC<sup>42</sup>, em junho de 2016, solicitou a liberação de onze vagas para professores efetivos nas licenciaturas da UFGD. Como justificativa a estas vagas, a universidade ponderou que para atender ao aumento de 400 horas na carga horária prevista na legislação, a instituição teria um acréscimo de, no mínimo, 3.275 horas na totalidade de suas licenciaturas, semelhante à criação de um novo curso.

Com o processo de negociação da oferta da disciplina de Políticas e Gestão Educacional superado a partir da aceitação da Faed em ofertá-la aos demais cursos, o curso de Geografia fez um movimento de diminuição da carga horária de algumas disciplinas, incluído Políticas e

---

<sup>42</sup>Ofício nº 232/2016 – Reitoria/UFGD. Assunto: Novas 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 e seus impactos na carga horária de atividade docente na graduação. Consultar anexo B.

Gestão Educacional, para que fosse possível o aumento da carga horária de outras disciplinas e a incorporação de Educação em Direitos Humanos.

No movimento de mudança, antes ela era uma disciplina de 68 horas, [...] né que daria quatro aulas semanais. O que aconteceu foi num movimento que a gente não consegue muito entender, no final a gente percebeu que havia... uma carga horária de 68 horas a mais e isso não podia. A gente precisou reavaliar, então a nossa disciplina de políticas ficou com 36 horas né. Ela era antes de 68 e ficou com 36. Não foi uma decisão pedagógica. Infelizmente (ABREU, 2018, p. 03).

As intenções que subsidiaram tal mudança não foram explicitadas. Como justificativa, considera-se que esta tenha sido uma decisão mais burocrática do que pedagógica tomada em articulação com a Faed no sentido de atender a carga horária prevista pela legislação, tendo esta alteração sido aprovada por meio de resolução no Conselho Diretor da Faed. Ainda de acordo com a representante do NDE, a disciplina de Fundamentos de Didática também sofreu com este movimento de diminuição da carga horária.

Então, essa disciplina e a disciplina de fundamentos de didática sofreram nesse sentido. Porque aí a gente teve que ficar com uma carga horária... Por outro lado, do ponto de vista da didática, o que a gente também avaliou é que a gente nesse movimento de alterações, algumas disciplinas que foram criadas e também algumas que foram revisadas do ponto de vista do... do ementário, eles passaram a dar conta de algumas discussões na educação. Então a gente tem disciplinas que passaram a atuar enfim... Não é uma justificativa, mas no fundo isso levou a gente a decidir que poderia ser essa a áreas... Essas as duas áreas a sofrerem um ajuste da carga horária (ABREU, 2018, p. 03).

Houve a compreensão de que a diminuição da carga horária destas disciplinas não traria prejuízos para com a formação do licenciando, uma vez que as temáticas poderiam ser discutidas em disciplinas afins, como as metodológicas. Ao longo das entrevistas, ficou evidente que não há um conhecimento concreto a respeito da proposta de organização curricular prevista pelas diretrizes, a qual perpassa por núcleos de formação. Em grande parte, esse foi resultado do foco na alteração da carga horária, sem se atentar efetivamente, as concepções educacionais e de formação preconizadas tanto no Parecer quanto na Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Em meio as decisões tomadas com relação a alocação dos tempos das disciplinas ao atendimento da legislação, Saviani (2009) contribui que a obrigatoriedade de implementação da normativa no quesito da estrutura curricular, pode por vezes, esquecer dos reais objetivos desses componentes para a formação docente. Esse processo resulta em decisões técnicas e burocráticas, desconsiderando questões didático-pedagógicas importantes.

No processo de adaptação da organização curricular para a implementação da Resolução CNE/CP 02/2015, os cursos de licenciatura da UFGD tiveram que se ater também aos pressupostos do Reuni, já que esta universidade baseia sua forma de organização com base nos princípios deste programa. O Reuni tem como um de seus objetivos, a garantia de que os “diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida” (BRASIL, 2007, p. 5).

Com currículos flexíveis e interdisciplinares, os discentes da UFGD podem construir seu itinerário formativo, a partir da mobilidade dos estudantes entre os cursos da instituição. Há nessa organização, a divisão curricular por eixos, a saber: temáticos de formação comum à universidade, componentes de formação comum à área e as disciplinas obrigatórias específicas do curso.

Apesar de todos os cursos da UFGD possuírem essa estrutura de organização, as adequações provenientes com a Resolução de 2015 não se depararam com este possível problema para sua implementação, de acordo com os relatos dos agentes. A coordenadora da Cograd explicou que não houve problemas, pois, as alterações para efetivar os elementos curriculares da normativa foram realizados nos componentes de formação comuns à área de atuação e específicos do curso. O eixo de componentes comuns a universidade não necessitou ser adaptado.

Aí tem até três ou quatro comuns a área e daí tem 324 horas/aula de eletiva, TCC, atividades complementares e estágio como atividades acadêmicas específicas e o restante é componente de formação da área, né. Então algumas têm específico, profissional... Então essa organização aqui, específica da área o Reuni não mete muito bedelho, é só mais isso aqui. Então isso aqui permaneceu. A questão das comuns às áreas, tem faculdade que forma em uma área só, que é a FAED, a FCH e a FACALE. Então eles continuaram e as disciplinas pedagógicas entraram aqui, ou na comum a área ou nos componentes específicos tranquilo. Então, não houve um impacto na estrutura proposta pelo Reuni, né. Foi tranquilo isso (ROCHA, 2018, p. 03).

De modo análogo, o coordenador do curso de Geografia também infere que não houve dificuldades para a implementação da Resolução CNE/CP nº02/2015 por conta do Reuni:

O curso tem como princípio concordar com essa proposta de disciplinas... É... Comuns, né?! Então, a gente trabalhou no sentido de fortalecer essas disciplinas e nós inclusive oferecemos... Foi uma discussão tranquila, ela fazia parte da discussão. Não uma coisa a parte, que eu sei que talvez tenha algumas unidades acadêmicas que têm essas disciplinas como empecilho, né. Nós aqui na Geografia não. Nunca... Assim, não houve nem falas nesse sentido. Que já

é um ponto de consenso nosso ser favorável a esses núcleos comuns (MORETTI, 2018, p.04)

Destarte, o que mudou efetivamente com a implementação da normativa foi a alteração da carga horária e inclusão de algumas disciplinas. Em contrapartida, na visão dos representantes do curso de Geografia, todos os elementos referentes a organização curricular foram implementados e corroboram para o fortalecimento da formação de professores em geografia.

A seguir, serão discutidas e apresentadas as falas dos agentes implementadores do curso de Geografia acerca da organização do estágio e da prática como componente curricular no curso, uma vez que esses dois elementos tiveram sua importância reforçada no Parecer CNE/CP nº 02/2015. Destaca-se que a maioria das falas é da professora representante do NDE, uma vez que além de ela estar nessa função, a mesma também é professora de estágio do curso de licenciatura em Geografia.

### 3.4.1 Organização curricular: o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Geografia

Compreender os modos de que como o estágio se dá nos cursos de licenciatura é uma tarefa difícil, haja vista a distinção entre as propostas curriculares institucionais de um mesmo curso ou divergência de interpretação sobre a dimensão formativa dos estágios, mesmo com normativas específicas que orientam tais práticas.

No curso de Geografia - licenciatura da UFGD, há cinco estágios que os discentes devem realizar. Para atender a estes estágios, existem três professores com formação inicial em curso de licenciatura e formação em Educação em nível de mestrado e/ou doutorado, sendo atuantes nos campos do ensino de geografia e formação de professores.

A tabela a seguir mostra a distribuição da carga horária de estágio por semestre:

Tabela 1 - Carga Horária De Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório – Geografia Licenciatura

SEMESTRE	4º		5º		6º		7º		8º		TOTAL	
	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH
<b>DISCIPLINA/CARGA HORÁRIA</b>	1	72	1	108	1	108	1	108	1	108	5	504

Fonte: PPC Geografia (UFGD, 2016).

Os normativos do campo da formação de professores regulamentam desde 2001 a carga horária de estágio em 400 horas. Este componente, assim como os demais presentes nos cursos de licenciatura, deve ser concebido como “um lugar de reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade docente” (PIMENTA, 2011, p. 62), ao tomar como essencial a unidade entre teoria e prática.

O modo de organização desses estágios compreende período de estudo em sala, observação, elaboração de plano de regência, execução de regência e elaboração de relatório final nas etapas do ensino fundamental e médio. Há uma aproximação com a escola, com seu PPP e seus funcionários logo no primeiro estágio e, em sala de aula na universidade, é desenvolvida uma série de debates teóricos sobre o campo educacional e da atuação do professor de geografia.

A gente tem o estágio 1. O estágio 1 ele é ... Está focado na escola. Eu tenho o hábito de chamar isso de conhecer a escola como um chão de fábrica né, como um... O *locus* de desenvolvimento de um trabalho futuro e que boa parte dos alunos acabou de sair de lá, mas como não professor, né como estudante e aí ele retorna para a escola. A gente desenvolve essa... Vamos dizer assim, um trabalho de reconhecimento da escola a partir da perspectiva futura da docência. (ABREU, 2018, p. 06).

Os estágios 2 e 3 situam-se no âmbito de atuação no ensino fundamental, sendo que no estágio 2 os alunos tomam conhecimento acerca desta etapa da educação, da docência e aspectos didáticos para subsidiar o processo de observação das turmas na escola. Nessa observação, há juntamente com o professor da escola, a escolha dos temas que são trabalhados no decorrer do período de regência a ser desenvolvido no estágio 3. Da mesma maneira, os estágios 4 e 5 são realizados, mas são voltados ao ensino médio.

Então, o que ele faz no 2 e no 4 ele vai para a escola, conversam com o professor, define o tema para ser desenvolvido no segundo semestre e aí ele elabora o projeto neste semestre do 2 e do 4 que é o fundamental e o médio. Aí é avaliado esse... Além de algumas atividades que a gente desenvolve de ordem didática, prática é avaliado esse projeto e é avaliado o relatório, né! Então ele retorna com esse projeto, com o mesmo professor, com a mesma escola para fazer a regência. (ABREU, 2018, p. 06).

A representante do NDE confessou que esse modo de organização tem trazido alguns problemas com relação ao calendário escolar, já que o período de regência tanto no ensino fundamental como no ensino médio se concentra nos últimos meses do ano, período em que a

escola está passando por fechamento de notas e de diários. Ademais, como a observação e a elaboração do plano de regência são realizadas em um semestre e a regência em outro, nem sempre há a possibilidade de execução do plano, pois alguns professores são substituídos e aqueles que estão em seu lugar, muitas vezes já abordaram o conteúdo que o discente trabalharia em sua regência.

A realização destes estágios, na visão da representante do NDE, “ressignifica esse discurso né no sentido de compreender também a condição que a escola coloca para o professor ou a formação do professor” (ABREU, 2018, p. 07). A partir dos estágios de reconhecimento do campo de atuação no ensino fundamental e médio, o discente começa a ter noção da realidade escolar a partir da observação e do debate sobre o que é observado entre os seus colegas. Nesse sentido, o discente consegue compreender também as dificuldades e limites existentes também no âmbito da universidade e enquanto estagiários no interior da escola.

Pimenta (1995) defende o estágio como eixo articulador do curso de licenciatura, por meio da unidade entre teoria e prática na busca pela melhoria do processo formativo dos docentes. Para que isso ocorra, Pimenta e Lima (2004) complementam que

Isso só pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso e não apenas daquelas erroneamente denominadas “práticas”. Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo teóricas e práticas. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 44).

A professora assume que a formação inicial não é capaz preparar na integralidade o futuro profissional para atuar na escola básica, visto que um professor será efetivamente professor no decorrer do desenvolvimento de sua *práxis*. No entanto, a desvalorização da profissão pode interferir no processo do estagiário de se relacionar com a escola.

A gente tem uma condição profissional não muito qualificada do ponto de vista do olhar do outro, como que o outro olha o professor e como o outro olha o médico. Então muitas vezes o professor iniciante tem muitas dificuldades. Ele encontra resistência, encontra dificuldades até na própria relação com o outro que já olha e fala: ih! Já vem esse moleque querendo mudar... Inserir... Então são elementos de processo. Acredito que a gente na medida do possível nas condições que a gente tem com um curso noturno de gente que trabalha, boa parte trabalha o dia inteiro e vem a noite estudar e ainda faz estágio e muitos até participam do Pibid, eu entendo que a gente dá conta de estabelecer uma condição razoável né... Eu acho que o resto ele vai correr atrás para construir... (ABREU, 2018, p. 07).

Na tentativa de fazer o estágio um espaço de desenvolvimento da profissionalidade e de relação com a realidade escolar defronta-se várias situações conflituosas que interferem diretamente para a execução dos estágios. Nesse sentido, uma situação conflituosa que a professora representante do NDE cita é com relação ao “não lugar” do estágio na carga horária do curso. Isto porque, segundo ela, o discente pode se matricular em estágio e ao mesmo tempo se matricular em outra disciplina no mesmo período.

A gente vem tendo problema dentro do curso de geografia porque os alunos chegam no professor de estágio e falam: olha professor, o sistema me deixa me matricular! E aí o aluno vai fazendo... Ele tem vida dupla né! Então a questão é o seguinte: como é que você faz... Porque assim, o que o aluno faz? Ele vai lá uma semana, na outra semana ele vem no estágio. Ele vai lá na outra semana essa semana ele vem no estágio. Então ele vai administrando. Aí pode ter uma semana que não tem aula, pode ter uma semana que tem um evento e ele consegue... Então o que ele consegue? Consegue levar as duas muitas vezes sem conseguir reprovar e no estágio ele não tem falta, porque não existe falta né... Então a gente reivindica isso enquanto Coes da geografia e também enquanto coletivo. (ABREU, 2018, p. 06).

Para a professora, cada etapa do estágio corrobora na construção do debate acerca da docência e da prática pedagógica a partir do debate de textos e articulação com a realidade do contexto escolar. Com a possibilidade de duas matrículas no mesmo horário, o Coes da Geografia, bem como de outras licenciaturas, começou a reivindicar a existência de um horário destinado somente ao estágio, para orientação aos alunos.

Com a obrigatoriedade de ter um horário específico para o estágio, muitos discentes foram sendo reprovados, contribuindo para um processo de evasão no curso de Geografia. Então, foi criado um movimento entre os professores de estágio de licenciaturas da universidade, a partir da elaboração de um documento que reivindicava a alteração do regulamento de estágio da UFGD, separando o estágio da licenciatura do estágio do bacharelado. Outrossim, foi reivindicado também que se pudesse dar presença e notas aos estágios como forma de controle da participação dos alunos, bem como reforçar a importância deste componente que estava sendo desqualificado pelos alunos na visão da representante do NDE.

Então essa etapa formativa os alunos não faziam, que daí seriam três semestres de 68 horas... Não... Um de 68 e dois de 103 ou 104... Que seria essa... Demanda para ele estar por dois semestres, um semestre ensino fundamental e no outro, no ensino médio para realizar as regências. Então o estágio ele tem... Da licenciatura teria esse esqueleto. E aí a gente precisaria poder reprová-lo por falta. Porque o regimento ele diz que o aluno é obrigado a

cumprir as 400 horas. Ora, mas se ele falta, se ele se matricula em outra disciplina ao mesmo, como ele vai cumprir as 400 horas do estágio? Então a gente levou esse problema, fizemos um documento coletivo, encaminhamos para a Prograd e a verdade é que eles sentaram em cima. Isso já tem dois anos. (ABREU, 2018, p. 05).

Por interferir numa regulamentação geral de estágio, esta reivindicação não foi levada adiante, pois interferiria no regulamento geral de estágio. Para a representante do NDE, não houve por parte da Prograd um diálogo coletivo para a resolução da problemática, já que essa era uma demanda de todos os cursos de licenciatura da UFGD. Até houve a proposição de que para não interferir no regulamento geral, que os estágios de licenciatura e bacharelado tivessem regulamentação separada.

Recentemente, o curso de Geografia separou seus regulamentos de estágio entre suas habilitações. O documento referente à licenciatura foi aprovado sob a Resolução nº. 255, de 22 de novembro de 2018 e estabelece que o aluno deve cumprir a carga horária integral e obter média aritmética igual ou superior a seis para ser aprovado. Nesse sentido, o atual documento ratifica as preocupações e exigências expostas pela representante do NDE, seguindo as orientações das DCNs de 2015.

Apesar de a Resolução CNE/CP nº 02/2015 consolidar e reformar a importância do estágio supervisionado, bem como da prática como componente curricular, estes foram os aspectos que menos provocaram discussões nos arranjos à normativa. A Administração Central não trouxe reflexões sobre estes pontos, optando por realizar um trabalho técnico diante da realização de uma mera adaptação da diretriz.

### **3.4.2 Organização curricular: a PCC no curso de licenciatura em Geografia**

A PCC é um elemento que tem causado divergências em sua implementação nos cursos de licenciaturas. Evidencia-se por meio dos relatos aqui contidos, dificuldades de definição deste componente e de sua operacionalização ao longo do curso. Por vezes a PCC foi confundida com a prática de ensino e tratada como um aspecto problemático devido as várias reestruturações curriculares ocorridas pelo movimento de alterações nas legislações, sobretudo nas últimas duas décadas.

A PCC apareceu, inicialmente, no texto do Parecer CNE/CP 9/2001, o qual concebeu este componente como uma “dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio” (BRASIL, 2001, p. 22). O Parecer CNE/CP nº 02/2015, também vislumbrou

uma discussão no sentido de situar a concepção e o entendimento sobre a PCC e o estágio, a partir da articulação dos normativos anteriores que tratavam a respeito da concepção deste termo.

No curso de Geografia, a professora representante do NDE informou que houve a tentativa de distribuir as horas de “prática de ensino”, ou seja, da PCC ao longo das disciplinas do curso. Uma das formas com que isso se operacionalizou, foi por meio de trabalhos de campo em disciplinas específicas da área de geografia e não em disciplinas pedagógicas e de fundamentos da educação.

No quadro 8 (oito), apresenta-se a distribuição da PCC ao longo do curso:

Quadro 8 - Disciplinas com Prática como Componente Curricular - Geografia licenciatura

<b>DISCIPLINA EIXO COMUM – LICENCIATURA E BACHARELADO</b>	<b>CHP</b>
Laboratório de Textos Científicos I	36
Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial	18
Cartografia	36
Cartografia Temática	36
Climatologia Geográfica	24
Biogeografia	18
Formação Socioespacial	12
Geografia Agrária	18
Geografia Cultural	18
Geografia da População	18
Geografia das Indústrias	18
Geografia do Brasil	18
Geografia, Sociedade e Natureza: Concepções e Abordagens	18
Geografia Econômica	18
Geografia Política	18
Geografia e Trabalho de Campo I	72
Geografia e Trabalho de Campo II	72
Geografia Urbana	18
Geologia I	24
Geomorfologia	24
Hidrografia	18
Regionalização do Espaço Mundial	18
Solos, Ambiente e Espaço	18
Teorias e Métodos em Geografia	12
Trabalho Orientado de Monografia II	36
Trabalho Orientado de Monografia III	72
<b>TOTAL</b>	<b>708</b>
<b>GEOGRAFIA LICENCIATURA</b>	
Cartografia Escolar e Geotecnologias aplicadas ao ensino	36
Geografia escolar: concepções e práticas	18
<b>TOTAL DA PCC - LICENCIATURA</b>	<b>762</b>

Fonte: PPC Geografia (UFGD, 2016).

A PCC é transversalmente distribuída no decorrer do curso de formação em atividades de caráter prático relacionadas à formação pedagógica e metodológica, mas não refere-se às atividades de fundamentos técnico-científicos de determinada área do conhecimento (BRASIL, 2005). Depreende-se que a distribuição deste componente no novo PCC de Geografia está voltada às disciplinas da área do curso, sendo aplicada tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado, perfazendo um total de 762 horas/aula.

Entretanto, nota-se que a dificuldade em compreender o conceito de PCC está claramente exposto no projeto pedagógico do curso, uma vez que no documento, há a separação em quadros das disciplinas que possuem o componente da PCC que, nesse caso referem-se somente às disciplinas do eixo comum. Àquelas voltadas ao eixo de formação de professores estão em um quadro a parte, nomeado como “disciplinas de dimensão pedagógica”, incluindo não só as duas últimas disciplinas elencadas no quadro 8, mas também algumas disciplinas presentes no eixo comum.

No caso do núcleo de formação de professores do curso, existem duas disciplinas apenas que possuem carga horária da PCC, quais sejam: Cartografia escolar e geotecnologias aplicadas ao ensino e Geografia escola: concepções e práticas, com 36 e 18 horas respectivamente, de um total de 72 horas.

O coordenador atual do curso acredita que a forma como a legislação traz a prática como componente curricular deveria ser alterada, já que na visão dele essas disciplinas são desvalorizadas pelos alunos.

Essa coisa de colocar desde o início atividades de prática de ensino é positiva, mas se virar apenas um componente curricular esse olhar do aluno vai continuar desvalorizando. Assim, é uma disciplina, eu vou lá, tiro nota e passo. Então eu acho que esse é um perigo! [...] A questão é o olhar mesmo, do aluno sobre o componente curricular. É a mesma coisa, eu dou uma disciplina lá é... Geografia da África, por exemplo, e como é componente curricular, eu tenho que ter aquele crédito e o aluno é obrigado a fazer. Então, muitos deles estão lá, fazendo, mas não tem envolvimento, ou se envolvem porque sabem que isso é importante para o ensino. Ele vai dar Geografia da África e tal, enquanto componente curricular... Ele percebe isso. Então, eu acho que como componente curricular, ela não resolve grande coisa (MORETTI, 2018, p. 07)

Percebe-se pela fala que não há um entendimento sobre o componente da prática. O conceito de componente, segundo o coordenador, desvaloriza a licenciatura ao passo em que o aluno se vê obrigado a cumprir determinados créditos. A falta de clareza acerca do significado da PCC é uma característica muito presente nos projetos pedagógicos e discursos no campo da formação de professores. Diniz-Pereira (2011) infere que esta confusão presente, inclusive nas

legislações educacionais, retrata uma polissemia de termos associados, sobretudo, a prática de ensino, termo esse que fora citado por diversas vezes ao longo das entrevistas.

Consonante, para a professora representante do NDE, “a prática diluiu nas disciplinas. Então praticamente 100% das disciplinas hoje tem uma carga horária de prática e aí as 400 horas sumiram. Sobrou só as 400h de estágio que aí não era possível jogar fora” (ABREU, 2018, p.08). A mesma ainda diz não concordar com a proposição legal de distribuição da carga de 400 horas deste componente ao longo do curso.

Em meio ao processo de implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, alguns aspectos não foram focalizados no processo de implementação, contudo, os mesmos aspectos são priorizados no processo formativo de professores para a educação básica, conforme destacado no capítulo I desta dissertação.

Ademais, várias divergências ocorreram entre os agentes implementadores para a operacionalização desta normativa, envolvendo questões sobre estágio, PCC, organização curricular, etc. No item a seguir, discutir-se-á sobre tais impasses.

### **3.5 Dificuldades, disputas e tensionamentos no processo de microimplementação**

O processo de implementação de uma política é cercado por disputas e tensionamentos entre os interesses dos agentes que a implementam. Na UFGD, a implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 gerou alguns arranjos na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, as quais refletiram diretamente na vivência acadêmica dos discentes.

Um dos maiores embates referentes a dificuldades de implementação exposto nas falas dos entrevistados, foi referente ao período pelo qual essas adaptações deveriam se efetivar, visto que parte dos encaminhamentos tomados ocorreram num período de greve das universidades federais, situação que implicaria em impasses para os discentes do curso. Com a exigência do aumento da carga horária mínima do curso e criação de componentes pressupostos pela diretriz, houve um movimento de oferta de disciplinas em período especial logo após ao encerramento da greve para que os discentes não fossem prejudicados.

Então havia mudanças importantes né que iria impactar diretamente na formatura dos alunos. Provavelmente a gente não teria nenhum aluno para formar se isso acontecesse né. Então foi mais ou menos essa a condição com a Prograd. E depois a gente ainda foi tendo outros embates, né. Porque quando chegou 2017, a discussão foi o seguinte: olha, os alunos que formavam no primeiro semestre de 17, ou seja, a gente fechar o segundo semestre de 16 em 17. Só que eles tinham que ter a carga horária e isso foi uma coisa que as

coordenadorias e, sobretudo do nosso curso, afirmava que isso não tinha sido dito e também foi dito para nós naquela reunião (ABREU, 2018, P. 2)

Em concordância, o coordenador do curso de licenciatura em Geografia citou que a criação de disciplinas em horários especiais foi um dos maiores problemas que acometeram o processo de implementação da Resolução NCE/CP nº 02/2015 na UFGD.

Então, o aluno que ingressou antes, ele fica com duas grades. Ele fica com a grade... Então ele cursou algumas disciplinas... Então em 2016 ele fez algumas disciplinas lá... Que... Agora que nós temos uma nova grade, ele aproveita essas disciplinas, mas nem todos eles podem aproveitar. Então houve muita dificuldade. Nós tivemos que oferecer muitas disciplinas em horário especial para os alunos darem conta de se formar em quatro anos. Então foi muito trabalhoso. [...] Teve aluno e aluno desistente, que volta, esse teve que fazer quase todo o curso de novo. Então esse foi o maior problema! (MORETTI, 2018, p.08).

Esse movimento de criação de disciplinas em períodos especiais, causou entre muitos problemas, casos de superlotação de turmas que tinham com até 90 (noventa) alunos para cursar determinada disciplina que passou a exigida com a implementação da normativa. Isso ocorreu, pois, além dos discentes com matrículas regulares, houve também a participação de discentes que estavam com a matrícula trancada, bem como com reprovação.

Esse tensionamento, na visão da representante do NDE, começou a ocorrer logo quando a Prograd apresentou a necessidade de implementação da normativa. Para ela, não houve um esclarecimento sobre o período do ano de 2017 em que o PPC, já com as adequações feitas, entraria em vigor, podendo ser ou no primeiro dia do ano, ou no primeiro dia do semestre letivo.

Reitera-se, nesse sentido, que os aspectos técnicos de verificação quanto ao atendimento ou não da carga horária dos cursos de licenciatura da UFGD tomaram boa parte do prazo, sem que houvesse tempo para a reflexão dos elementos previstos pela política.

O texto da Resolução é claro em informar que os “cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2015b, p. 16). Nesse sentido, a adaptação a normativa deveria ocorrer, inicialmente, até o dia 1º de julho de 2017, início do segundo semestre do ano.

Ao que se percebe mediante os relatos, principalmente da representante do NDE, a Prograd encaminhou a necessidade de implementação da normativa de modo “atropelado”, levando em consideração somente o tempo de dois anos dado pela normativa e o não espaço para o debate qualificado destes ajustes, nem mesmo com a comunidade da UFGD.

A universidade deveria ter iniciado esse debate com mais tempo. Então assim, é... Eles reconheceram ainda que não... Não está escrito em lugar nenhum, mas apenas na reunião que eles parecem que não tinham entendido bem a questão dos prazos, né e que isso... Parece que teria sido um dos elementos que contribuiu para que não houvesse começado essa discussão anteriormente e também eles alegavam que haviam sim de alguma forma é... Apresentado isso para os coordenadores, mas que os coordenadores aparentemente não conseguiram compreender a dimensão disso. Então assim, a gente que estava na reunião, a gente não consegue medir essa condição, mas o fato é que a Prograd encaminhou tardiamente isso, de forma muito atropelada e dentro do processo em movimento que nós desejamos e decidimos fazer, o tempo era importante né (ABREU, 2018, p. 02)

Com isso, evidencia-se que não houve um plano de ação para a implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, caracterizando-se como um processo proveniente de um viés gerencialista de gestão. Este processo a nível de micro implementação na UFGD, não teve por parte de seus implementadores a nível de gestão da universidade, um espaço para a discussão acerca da concepção de qualidade de formação de professores assumida neste contexto.

A adequação curricular para atender às DCNs se deu de forma muito rápida em decorrência ao prazo inicial expresso pelo documento. Nesse movimento, foram desconsiderados o contexto de inserção dos microimplementadores (VILLANUEVA, 1993), os espaços e tempos para o diálogo e discussão sobre as especificidades, dificuldades e concepções educativas existentes no interior dos cursos de licenciatura, não só da UFGD, como também de várias instituições de formação de professores, em detrimento aos aspectos regulatórios da implementação. Em meio a tais dificuldades, o prazo para adequação à normativa foi prorrogado por dois a mais da data inicial.

Destarte, foram realizadas tentativas de diálogo para a postergação de implementação previsto pela diretriz que não deram certo, uma vez que a administração central da universidade defendia o cumprimento no tempo inicial previsto pela legislação.

Olha, teve algum questionamento sobre assim: ah, vamos... Não vamos fazer agora, vamos esperar os outros fazerem, né. Mas, é... A Cograd sempre trabalha respeitando os prazos estabelecidos pelas resoluções. Então, a resolução estava clara, tinha um prazo estabelecido para... Era 2017... Junho de 2017. Então, nós trabalhamos para cumprir esse prazo, embora depois tenha sido prorrogada uma vez e depois mais uma vez, a Cograd trabalhou sempre com o primeiro prazo e foi implantado. Em 2017-1 estavam todos aprovados, tá! (ROCHA, 2018, p. 02).

Nota-se que no movimento de microimplementação realizado nos cursos de licenciatura da UFGD, negociações foram feitas para que houvesse um maior tempo de implementação da normativa. Por parte do curso de Geografia, de acordo com a representante do NDE, não havia

a negação deste tempo, já que era previsto por legislação, no entanto havia a tentativa de dialogar diretamente com o MEC para que o ministério compreendesse que os alunos que deveriam se formar em 2016, mas que involuntariamente foram envolvidos no movimento de greve e teriam, automaticamente, suas formaturas postergadas até meados de 2017, sofreriam ainda mais se fossem incorporados a estrutura prevista pelo novo PPC.

Nessa tentativa de articulação junto ao MEC, a Prograd se mostrou resistente, já que objetivava cumprir o prazo disposto pela normativa.

Os primeiros contatos foram de bastante resistência né, mas depois aí teve que entrar né a direção da faculdade né, enfim. Quando os sujeitos que de alguma forma fazem a representação entraram, parece que isso foi possível. E... Até a gente dizia: gente, pra própria burocracia, o que nós estamos propondo é muito razoável, vai ser muito melhor para a universidade, não nem só para os estudantes porque essa implementação se começar no dia primeiro de janeiro, o que nós vamos fazer? Com os alunos que estão cursando o segundo semestre? né... Era... Contrassenso, mas enfim a gente encontrou formas de... de colocar cunhas e de trazer essa flexibilidade, foi possível, mas... Foi um debate difícil. (ABREU, 2018, p. 05).

Apesar dos problemas enfrentados na operacionalização do PPC com relação aos discentes, o coordenador do curso informou que referente aos professores e a sua disponibilidade para a oferta de disciplinas especiais, não houve grandes problemas.

Os professores entenderam porque foi uma decisão coletiva. Então, eu acho que tudo isso facilitou, por quê? Porque nós fizemos tudo isso em reunião, em assembleias para discutir, os professores concordaram. Então não foi assim, um coordenador ou um grupo que foi realmente participativo. Então isso facilitou. Fomos nós que optamos e a gente tem que bancar esse negócio. (MORETTI, 2018, p. 09).

Vale ressaltar que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 ainda não está totalmente implementada na UFGD, por mais que os cursos tenham feitas as adequações em suas estruturas curriculares. A atual legislação reforça a criação de uma política institucional de formação de professores e a integração com a educação básica, operacionalizada por meio de fóruns estaduais e distritais permanentes de apoio a formação docente.

A coordenadora da Cograd deixou explícito em sua fala que a UFGD ainda não implementou totalmente a Resolução de 2015, haja que o objetivo inicial era adequar a carga horária dentro do prazo inicial estabelecido pela legislação.

Porque se você me perguntar: A 2/2015 está plenamente implantada? Não está. Por que não está? Porque a gente verificou a questão da carga horária total, a questão da dimensão pedagógica... Procuramos atender a questão dos

direitos humanos, toda a questão de meio ambiente, tudo... é... inter/transdisciplinarmente em todas as licenciaturas. Mas, falta mais. Falta a questão da integração com a educação básica, a questão de uma política institucional de formação de professores dentro da universidade. Então isso é uma caminhada mais longa. (ROCHA, 2018, p. 02).

Ainda segundo a entrevistada, para que seja efetivada uma política de formação de professores na universidade é importante que haja articulação entre as diversas pró-reitorias, entre os discentes e docentes e entre o município. Os próprios PPCs não foram discutidos em articulação a uma coletividade que incluía a educação básica, tanto que após quase dois de operacionalização dos novos documentos de curso, não há o funcionamento do Fórum de Licenciatura, o qual foi deixado em segundo plano durante o processo decisório de microimplementação.

Este Fórum foi criado recentemente na UFGD, mas ainda não foi operacionalizado, pois de acordo com a coordenadora da Cograd, uma série de eventos corroborou para sua não efetivação, a exemplo das eleições de 2018. Em contrapartida, a representante do NDE afirmou que não houve nenhuma discussão entre a administração central, coordenadores e membros de NDEs sobre a criação deste Fórum na universidade<sup>43</sup>.

Há uma instrução de serviço em que consta a Resolução nº 111 de 25 de abril de 2018 – anexo C (UFGD, 2018) que criou o Fórum Colegiado das Licenciaturas da UFGD, como uma instância autônoma, de caráter permanente e consultivo, vinculada administrativa à Divisão de Integração da Formação de Professores (DIFORP/COGRAD/PROGRAD). Este Fórum se caracteriza como um espaço para a reflexão, debate e proposição de políticas institucionais para os cursos de licenciatura da universidade.

De acordo com o documento, o Fórum Colegiado das Licenciaturas possui três objetivos:

- I – Contribuir para elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- II – Propor ações para melhoria da formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos institucionais que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciado a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- III – Propor e organizar eventos que visem proporcionar a integração dos cursos de licenciatura. (UFGD, 2018)

---

<sup>43</sup> Ainda, corrobora dizendo que no começo do funcionamento da UFGD, houve a tentativa de realizar fóruns com a participação de docentes, escolas, secretarias, mas essas tentativas de reuniões foram se perdendo ao longo do tempo.

Este Fórum tem como composição, representantes da universidade e da educação básica, sendo eles conforme o art. 4º:

- a) Um representante da Pró-reitoria de ensino de graduação da UFGD;
- b) Um representante do Núcleo Docente Estruturante, de cada um dos cursos de Licenciatura da UFGD;
- c) Coordenadores institucionais dos Programas de Formação de Professores, vinculados à Prograd;
- d) Um representante da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEX/UFGD);
- e) Um representante da Pró-reitoria de Ensino de Pós-graduação e Pesquisa (PROPP/UFGD);
- f) Um representante da Secretaria Municipal de Educação de Dourados;
- g) Um representante da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul. (UFGD, 2018).

Ainda não há algo concreto acerca dos encaminhamentos para o funcionamento do Fórum, pois ainda não houve a primeira reunião. Há o ensejo de que o Fórum entre em funcionamento ainda este ano, mas ainda permanece secundarizado em meio a outras demandas da universidade.

No processo de implementação, Villanueva (1993) e Berman (1993) contribuem que pode ocorrer o “fenômeno da mutação” que se refere à adaptação de um projeto ao contexto organizacional local durante sua implementação. Como consequência deste fenômeno, há como resultados uma diversidade de práticas concretas da política implementada em diferentes localidades. Assim, as instituições locais efetivam uma política de acordo com seu contexto, podendo adequá-la às suas condições de operacionalização.

O processo de microimplementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 passou por adaptações, em que alguns aspectos vistos pela administração central como de maior importância se sobressaíram a outros, que ficaram em segundo plano e ainda esperam por iniciativas para efetivação. Tal fenômeno ocorre porque as características institucionais dos sistemas locais de prestação de serviços, constituem-se como o contexto da microimplementação. Desse modo, as relações que a representam não dependem somente das características dos projetos e da organização que os executa, mas também com a maneira em que um projeto é implementado.

Apesar do enfoque mais burocrático para a implementação das diretrizes nos cursos de licenciatura da UFGD, o subitem a seguir tem o objetivo de apresentar as perspectivas que os entrevistados possuem para os cursos de formação de professores, considerando a atual conjuntura política e a implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

### **3.6 Implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015: prospecções para a formação de professores**

O sucesso ou o fracasso do processo de implementação de qualquer política não depende somente dos resultados relacionados aos objetivos, mas para Palumbo (1998), esses dois fatores estão mais convergentes aos meios em que este processo percorre ou percorreu. No entanto, devido a importância dessa Resolução, que foi construída por meio de um trabalho coletivo de diversos segmentos da sociedade e do setor educacional do país, destaca-se neste subitem, as perspectivas e ponderações que os agentes implementadores possuem para o cenário da formação docente a partir da normativa, bem como considerando o atual cenário político.

No curso de Geografia, por pertencer à ABI, os discentes realizam a opção de habilitação no terceiro semestre, podendo posteriormente fazer a complementação. Percebe-se que o movimento tido no interior do curso com relação a escolha dos discentes, tem dado ênfase na licenciatura como primeira formação. Isto porque os discentes encaram a licenciatura como uma possibilidade real de emprego.

O número de alunos do bacharelado é muito pequeno. Muito reduzido mesmo. A gente forma pouquíssimos alunos no bacharelado e mesmo os que fazem opção... Muitos desistem e voltam para a licenciatura ou fazem o bacharelado e retornam para a licenciatura. Assim, eu acho que é questão de campo de trabalho... Que eles enxergam né... Às vezes a possibilidade e tal, mas que quando eles vão mais ou menos fechando o curso, por exemplo, no caso da pessoa do bacharelado, eles vão percebendo que há muito sombreamentos... Então por exemplo, ele vai enfrentar o aluno que sai da biologia, o aluno que sai da agronomia que são todos sujeitos que mais ou menos vão atuar em campos próximos (ABREU, 2018, p. 09).

Apesar de terem a possibilidade da dupla-habilitação, a licenciatura tem se tornado via de acesso profissional, já que o campo de trabalho para o bacharel em geografia se confronta com o exercício de outros profissionais, como exemplificado pela professora representante do NDE.

Mindal e Guérios (2013) consideram que há em algumas universidades, a diminuição de candidatos para cursar licenciaturas de determinadas áreas específicas. Aqueles que optam por um curso de formação inicial, muitas vezes, o fazem por ser uma via alternativa “de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho frente às limitações impostas pela concorrência nos vestibulares para cursos de maior prestígio, bem como pelo próprio mercado de trabalho” (MINDAL; GUÉRIOS, 2013, p. 29).

Nesse sentido, apesar de ser escolha da maioria dos discentes a habilitação para a licenciatura, os mesmos o fazem não somente por valorizarem os cursos de formação de professores, mas principalmente por ser uma formação que garantirá inserção do mercado de trabalho. Autores como Diniz-Pereira (1999; 2011) e Pimenta (2005) concordam que a profissão docente tem sido visualizada em muitos casos como um “bico”, em que esses profissionais só estão na profissão até conseguirem outro cargo mais valorizado.

Em um momento de sua fala, o professor coordenador acredita que as legislações por si só não têm contribuído para o fortalecimento da identidade e da valorização do curso de licenciatura, entretanto, o mesmo considera que o PIBID tem conseguido exercer uma função de demasiada importância para a valorização da formação do docente. Conforme sua fala,

O bom resultado que a gente verifica está muito associado ao PIBID. [...] eu acho que o PIBID que fortaleceu a área de ensino e não a grade. Se nós enfraquecemos o PIBID, como vai ficar a questão do ensino? Se só a grade por si vai fazer essa valorização? [...] Eu acho que a resolução sozinha não dá conta de fazer isso. E o PIBID estava dando conta. Ajudava o aluno a entender o que é ser professor. Então, não sei como vai ficar a partir de agora com o esvaziamento do PIBID, se nós vamos tomar outras ações do curso para suprir essa carência que o PIBID estava suprimindo. Sou muito entusiasta do PIBID. (MORETTI, 2018, p. 06).

Em um estudo avaliativo do PIBID publicado em 2014 com base em depoimentos dos envolvidos, evidencia-se a valorização do programa que representa uma política significativa para a formação docente, que deve ser continuada, pois atribui um novo valor às licenciaturas, melhor qualificando-as e, conseqüentemente, propicia uma melhor formação aos futuros professores no momento em que corrobora com a aquisição de conhecimentos próprios da docência (GATTI et al, 2014). No entanto, o programa tem enfrentado algumas dificuldades nos últimos anos, devido a diversos cortes orçamentários que implicaria na extinção de diversas bolsas atribuídas ao programa<sup>44</sup>.

Infelizmente, um conjunto de iniciativas tem desmantelado o programa, que já chegou a quase ser encerrado. Nessa perspectiva, a professora representante do NDE teme pelo cenário que está emergindo com o novo governo federal. Há a preocupação quanto a efetivação de carga horária a ser realizada a distância já na formação em nível de educação básica e com isso, o campo de atuação do licenciado em geografia, bem como em outras licenciaturas, se minimizaria.

---

<sup>44</sup> Sobre isso, acessar: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Capes-anuncia-corte-de-45-000-bolsas-do-PIBID-e-compromete-a-existencia-do-programa>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

Então, aí ele olha do lado e vê a licenciatura como uma possibilidade real de emprego, pelo menos era, agora a gente já não sabe mais se esses 40%, se o estado e os municípios levarem a sério, o 40% que vai poder ser a distância, eventualmente, na formação até no ensino fundamental... né... Esses 40% vai sobrar para a geografia, para a história, para a sociologia, para a biologia e aí vai ser online. Vamos ter que... Vamos dizer assim, formar sob outras linguagens agora né. [...] acho que nós professores, a escola, a universidade, eu acho que nós estamos diante de uma situação... Acho que a gente nunca viveu uma situação na história do Brasil em que a gente tivesse tanta insegurança do ponto de visto do que é que eu tenho pela frente. Então embora tenha muita coisa que foi sinalizada, mas a gente não sabe como isso se operacionaliza né... Então, talvez a gente possa vir a ter uma mudança e um número maior de aluno querendo fazer geografia bacharelado ao invés da licenciatura nessa nova conjuntura. (ABREU, 2018, p. 09).

O professor Luiz Carlos de Freitas traz diariamente em seu blog “Avaliação Educacional”, textos e matérias sobre a situação educacional que vem se delineando nos últimos meses. No dia 30 de outubro de 2018, foi republicada uma matéria que saiu no Jornal Folha de São Paulo<sup>45</sup>, em que se tratou de uma análise de dois pontos-chaves dos objetivos educacionais neste governo: educação básica à distância e o uso de *vouchers*.

A justificativa para essas iniciativas é a de baratear os custos com o ensino e fomentar a qualidade da educação por meio da competição gerada pelos *vouchers*. Tais medidas implicam diretamente na formação docente e na prática pedagógica na educação básica e vão ao encontro das preocupações desabafadas pela representante do NDE e os demais agentes implementadores. Há um forte receio com relação a retomada de pensamentos de cunho conservador e que terá, provavelmente, consequências desgastantes para a formação de professores.

[...] O que eu penso é que tudo isso vai por água abaixo! Eu vejo que essas resoluções elas... não imediatamente, mas a curto prazo, considerando esse discurso que a gente está vendo de que... A escola está promovendo mudanças no comportamento das pessoas, [...] considerando que não existe racismo, que isso é tudo conversa fiada, enfim, [...] eu penso que esse movimento de implementação dessas resoluções, por exemplo, que trouxe a obrigatoriedade da história da África para dentro da universidade e para dentro da escola né... [...] isso vai se diluir. Eu penso que isso vai sumir! Num determinado momento... Porque nós não vamos ter 4 anos de Bolsonaro. A história demonstra que quando você tem movimentos de retomada de valores que são aqueles que são mais dados ao que a sociedade... [...] por causa da moral e dos bons costumes e da família, em nome de tudo isso, eu penso que... Nós vamos talvez, no máximo, em um ano... a gente vai estar reestruturando e retomando uma formação mais encaixotada, mais disciplinar. (ABREU, 2018, p. 09).

<sup>45</sup> Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/10/especialistas-questionam-eficiencia-da-educacao-na-gestao-bolsonaro.shtml>>.

Dentre o cenário nebuloso que está se firmando, bem como aos impasses verificados no processo de microimplementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, os agentes entrevistados ainda acreditam na importância que este documento tem para a formação de professores e sua valorização.

O ato de publicação de uma nova resolução para a formação de professores, reiterando questões importantes e reforçando o caráter formativo dos cursos de licenciatura perante a realidade escolar, causou de certo modo, um pensamento reforçado na valorização docente com relação a sua profissão e formação.

Diante do processo de microimplementação da resolução CNE/CP nº 02/2015, várias instituições formadoras tiveram que adaptar seus currículos e corpo docente para atender aos pressupostos preconizados pela legislação atual. Nisso, uma série de intenções e ações foram sendo efetivadas nos cursos de formação inicial docente, corroborando para prospecções acerca do futuro deste campo profissional.

Recorrente nas falas dos entrevistados, o aspecto de a normativa retomar e reforçar outras legislações de conteúdo social e educacional relevante na formação dos futuros professores reitera a criação de espaços em cursos de licenciatura que não possuem o hábito de se debruçar sobre essas questões.

Nós implementamos tudo, mas para nós esse é um debate que faz parte do nosso processo de formação. Então debater inclusão, debater as questões ambientais, debater a questão da diversidade né... Os aspectos das relações sociais, desigualdades... Isso... São... São temas caros para a geografia. Ele foi levado enquanto uma condição necessária para outras licenciaturas que não tem o perfil de fazer esses debates e que muitas vezes lá dentro da escola, esses profissionais... o de história, o de geografia, de matemática e de ciências... Esses sujeitos estão todos juntos né... E... Às vezes, essas questões podem contribuir no processo de construção de uma escola que dialogue mais né e que os sujeitos sejam efetivamente mais participativos, enfim... (ABREU, 2018, p. 09)

A pró-reitora considerou que ao tratar questões importantes para o desenvolvimento de uma consciência cidadã, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 poderá acarretar numa formação de professores com visão de mundo maior, mas isso que isso só será visível após algumas gerações de docentes formados sob esta perspectiva.

Uma visão de mundo maior. A própria questão de você tratar diferenças de gênero, diferenças de pessoas que tem necessidades específicas, direitos humanos... Isso com o passar do tempo Carina, eu acho que vai formar professores muito melhores. [...] Mas o ganho que ele vai ter a partir disso, vai

ser muito maior. Mas a gente só vai conseguir visualizar essa diferença daqui duas ou três gerações de professores formados nesse viés. (PEIXOTO, 2018, p.03)

Todas essas discussões que foram retomadas com a diretriz vêm reforçando também a identidade de um curso que forma professores para a educação básica e, conseqüentemente, têm reforçado um movimento que corrobora para a valorização da profissão a partir da formação inicial.

[...] E mais, a importância que ele dá para a prática de formação docente. A identidade da formação do professor, né, ela tem isso bem forte. Olha esse curso é de formação de professor, ele tem que ter essa identidade, né. A prática docente é fundamental e é importante e o professor que vai atuar lá na educação básica precisa saber ensinar, ele precisa saber falar sobre direitos humanos, falar sobre meio ambiente e falar sobre conteúdos específicos, né, ensinar o conteúdo específico com propriedade. Essa questão da prática de formação docente, aliada com a aproximação da educação básica, eu achei assim, de mais importante na resolução. É um avanço né, que eu acho... (ROCHA, 2018, p.04)

Além de insistir na construção de uma identidade de formação, a Resolução propõe articular um curso de formação de professores à realidade do espaço de seu futuro exercício profissional: a escola. A fala do coordenador atual do curso de geografia exprime a significância de um momento de discussão que os docentes e discentes tiveram ao resgatar a essência de um curso que possui a habilitação para formar docentes, já que nas atribuições do cotidiano acadêmico, há um esquecimento deste objetivo em detrimento das demandas de pesquisa existente.

Eu acho que valoriza... a formação de professores. Isso é muito positivo, eu acho que é muito fundamental para o curso e para a universidade. [...] Eu percebi também durante o processo, um debate entre os docentes sobre formação de professor, que eu acho que é importante. A gente sentou e olhou o curso: nós vamos formar professores, o que a gente tem que ter na grade? [...] Foi um momento de parar e pensar o curso como um curso que forma professores. (MORETTI, 2018, p. 09)

Sendo assim, os pressupostos trazidos pelo documento reforçam uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, composto de conteúdos balizados em princípios interdisciplinares, contextuais e democráticos importantes na construção de uma consciência cidadã e coletiva de educação. Dessa forma, defende-se que a docência seja

[...] 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. 03).

Diante da relevância da concepção de docência e de formação defendida pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, os entrevistados acreditam que essas mudanças terão um efeito maior após a formação de algumas gerações de professores da educação básica. A partir de então, poder-se-á consolidar os saberes e experiências advindos com a implementação da resolução.

Face ao exposto, este capítulo teve o objetivo de analisar o processo de implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 no curso de licenciatura em Geografia da UFGD, como uma parte da política nacional de formação de professores. Por meio dos depoimentos dos entrevistados que atuaram como agentes implementadores da normativa no contexto institucional da universidade, foi possível identificar tensões e impasses na adaptação do projeto de curso referente a divergências de concepções e compreensão acerca da normativa, resistência com relação ao tempo de implementação e dificuldades na operacionalização das mudanças implementadas devido ao contexto tido na época (retomada das atividades após período de greve).

Em suma, ainda que a instituição da Resolução CNE/CP nº 02/2015 tenha se dado diante de um percurso com a participação de diversos setores da sociedade e da educação, sua implementação pelas instituições formadoras, como é o caso da UFGD, ainda se defronta com inúmeras dificuldades e divergências de compreensões e interesses dos grupos de agentes que implementam a política.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão abordada neste estudo evidenciou o movimento engendrado nas políticas educacionais voltadas ao campo da formação inicial de professores ao longo dos últimos anos, num processo de tentativa de estabelecer uma política nacional de formação docente. Nesse contexto, este trabalho buscou em seu objetivo geral analisar a implementação de um dos dispositivos legais desta política no âmbito institucional da UFGD, tomando como exemplo o curso de licenciatura em Geografia para demonstrar o percurso de adaptação à Resolução CNE/CP nº 02/2015, uma vez que este movimento ocorreu de maneira similar com os demais cursos de licenciatura, não havendo grandes diferenciações.

Nesse sentido, os objetivos específicos vislumbraram corroborar para esta análise ao passo em que viabilizaram a compreensão do campo da formação de professores, envolvendo arranjos políticos, os tensionamentos e dificuldades, bem como as perspectivas para a formação de professores a partir do cenário engendrado com a instituição dessa diretriz e a atual conjuntura sócio-política-econômica do país. Outrossim, identificou-se os agentes que participaram do processo de microimplementação na UFGD e seu envolvimento nas adaptações do PPC às exigências da diretriz atual.

O percurso metodológico assumido nesta pesquisa fez uso de procedimentos como a pesquisa bibliográfica em bancos de dados, documentos nacionais e institucionais e pesquisa de campo, com a realização de entrevistas com os agentes implementadores da normativa na universidade, a fim de responder a questão direcionadora deste trabalho: Como se deu a implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica na UFGD?

O levantamento bibliográfico realizado neste estudo visou identificar artigos, teses e dissertações que buscassem abordar sobre a reestruturação de cursos de licenciatura a partir das DCNs do início dos anos 2000. Essa pesquisa foi realizada em bancos de dados como a SciELO, repositório de teses e dissertações da Capes e da BDTD. Depreende-se que os trabalhos selecionados, em sua maioria, evidenciam dilemas recorrentes para a formação docente, mesmo com a tentativa legal de melhor operacionalizar os cursos de licenciatura em articulação com a realidade da educação básica. Dentre as problemáticas, pode-se destacar questões como a desvalorização da profissão docente, dissociação entre teoria e prática e fragmentação curricular, dentre outras abordadas ao longo desta dissertação.

Destarte, ao longo das últimas décadas, a formação de professores passou por descaracterizações em suas formas e *locus* de oferta e, ainda, a fragmentação das ações para o

estabelecimento de políticas que garantissem a atuação dos professores formados nas escolas públicas. Quando da emergência da criação de um espaço para formação docente a nível de universidade, os cursos de licenciatura organizaram-se segundo o modelo “3+1”, com três anos de estudo de disciplinas específicas e um ano para formação pedagógica. Esse esquema, que permaneceu oficialmente até a década de 1960, mas que implicitamente se perpetua até os dias atuais em vários currículos de cursos de licenciatura, recebeu e recebe diversas críticas por separar conhecimentos pedagógicos e científicos.

Nota-se que o cenário de mudanças na esfera política e econômica que se fortaleceu após o fim da ditadura civil-militar, influenciado na década de 1990, sobretudo, pela tentativa de enxugar a máquina estatal e garantir o crescimento econômico, influenciado pelas agências multilaterais, repercutiu em mudanças em vários setores da sociedade. Nesse contexto, os profissionais da educação de acordo com Freitas (1999) e Abreu e Silva (2008) foram vistos como elementos impulsionadores da reforma do Estado para o desenvolvimento da capacidade competitiva do país. Ao mesmo tempo, defendia-se também que estes profissionais poderiam ser o elemento para a criação de condições para a transformação da própria escola e da sociedade.

Nos documentos que se sucederam principalmente após a LDB de 1996, observa-se um movimento que preza pela melhoria da qualidade da educação ofertada, influenciada pelo contexto político e educacional da década de 1990, tomando como foco os currículos dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, a partir dos anos 2000, um conjunto de marcos regulatórios e avaliativos foram estabelecidos, juntamente com a criação de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores emanadas pelo CNE.

A constituição de diretrizes para formação de professores se deparou em um processo de negociações e embates com a presença de segmentos e associações vinculados às diferentes esferas da Educação Nacional. Este cenário corroborou numa maior consistência da participação de educadores, a partir da organização de entidades representativas manifestadas, sobretudo, em eventos científicos e audiências públicas.

O parecer CNE/CP nº 09/2001 subsidiou a Resolução CNE/CP nº 01/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Este documento se constituiu como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos voltados à organização institucional e curricular da formação de professores e, treze anos mais tarde, foi substituído por novas diretrizes curriculares.

Observa-se que essas diretrizes deram maior organicidade aos cursos de formação ao

estabelecerem critérios de organização curricular relativos a tempos e dimensões a serem incorporados na formação docente. Entretanto, mesmo com o estabelecimento destes documentos para direcionar a oferta e organização dos cursos de licenciatura, constata-se que os cursos de formação de professores, em especial os cursos de licenciatura, ainda enfrentam problemáticas existentes desde a institucionalização da formação docente, mesmo com os arranjos políticos e curriculares existentes ao longo do tempo.

Muitas questões advêm dos modelos formativos implementados ao longo da história nos cursos de formação de professores e do não entendimento por parte das instituições formadoras de que a articulação contínua com escola é necessária para o processo formativo dos docentes, bem como a articulação no interior da universidade para a garantia de uma política institucional de formação docente. Sendo assim, o estabelecimento de uma política nacional de formação de professores defende a articulação entre as instâncias públicas e níveis de ensino para a defesa de uma política mais global em torno de um sistema de formação nacional.

Reitera-se que a instituição de uma política global de formação docente se constitui como um elemento importante para a profissionalização e valorização docente (DOURADO, 2015; BAZZO, 2010). Observa-se que nos últimos dez anos (2009-2019) houve o estabelecimento de dois decretos referentes a instituição da política nacional de formação, a saber: Decreto nº 6.755/2009 e Decreto nº 8.752/2016, sendo que este último, ampliou os direcionamentos legais a todos os profissionais da educação dispendo sobre a formação inicial e continuada, gestão e avaliação de ações e programas pertencentes à mesma.

Constata-se que a existência de uma política pública nacional que priorize a formação e, concomitantemente, ofereça meios para aprimorar as condições de profissionalização docente, é recorrentemente defendida por vários sujeitos da área educacional que lutam em busca da necessidade de novos marcos para a formação dos profissionais da educação. Deste modo, Dourado (2016) pontua que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, deve constituir-se em um processo dinâmico e complexo, visando a melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional.

Nesse ínterim, em meio aos elementos componentes da política nacional de formação de professores tratados nesta pesquisa, destaca-se a instituição de novas DCNs no ano de 2015, apontando para uma reconfiguração da organização e desenvolvimento dos cursos de licenciatura ao implementar as determinações provenientes da normativa nos contextos locais de formação. Desse modo, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 foi concebida após anos de discussão e debates com a interlocução de diversos setores e agentes da sociedade e da educação, propiciado pela contribuição das deliberações das Conaes e do II PNE.

Afirma-se que o processo de implementação por parte das instituições de educação superior à proposta de adaptação das estruturas curriculares dos cursos de licenciatura contida na Resolução CNE/CP nº 02/2015, lida com diversos entraves inerentes à própria configuração histórica desses cursos. Construir uma identidade da formação de professores, em especial na formação inicial, implica em lutar contra a fragmentação curricular, a dicotomização desses cursos e a desvalorização profissional e institucional.

Ademais, as mudanças propostas pela nova diretriz no tocante a sua implementação nos cursos de formação de professores, defrontam-se com inúmeras dificuldades e desafios, principalmente com relação ao tempo para a adaptação curricular, uma vez que o prazo já fora prorrogado por dois anos a mais do tempo inicial.

Considerando o contexto dos cursos de licenciatura da UFGD, nota-se que o movimento de microimplementação dado pelos agentes da universidade, exprime uma situação que se tornou comum em outras universidades e que traduz a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, ou seja, o processo de microimplementação desta normativa não ocorreu tal como previsto pelo documento.

Houve um movimento de (re) ajustes da normativa por parte dos agentes ao contexto local e aos pontos em que estes consideravam ser de demasiada importância para atender à diretriz. Observa-se que as instâncias envolvidas no processo de implementação partiram seus direcionamentos a partir de uma concepção de gestão gerencialista e hierarquizada, fragmentando o processo como um todo.

Isso pode ser afirmado não só considerando o contexto local da UFGD, mas também a nível de CNE e MEC, uma vez que não houve um espaço de discussão sobre a formulação da política e de seus impactos nos cursos de licenciatura com outros setores da sociedade. Mesmo que o texto da Resolução signifique reforçar questões importantes para a formação docente, alguns fatores referentes à fase de implementação pelos agentes foram desconsiderados, como por exemplo o aumento da carga horária de integralização dos cursos que, na prática, implicou no aumento de praticamente um semestre de curso sem o atento de que haveria a necessidade de contratação docente e, por fim, houve uma série de dificuldades e negociações para tal.

Diversos condicionantes relacionados ao corpo docente e discente, além da estrutura curricular fizeram parte do processo de negociações observado entre os níveis de implementação do dispositivo legal no âmbito da UFGD e do curso de Geografia. Dessa forma, preliminarmente, optou-se pela exposição dos encaminhamentos tomados tanto pela Administração Central, como pelo curso de Geografia para a efetivação dos elementos

pressupostos pela Resolução, já que estes agentes apresentam falas emergidas de lugares diferentes, considerando os níveis de implementação política.

No âmbito da Administração Central, a ênfase dos encaminhamentos tomados recaiu sobre a exigência de ajustes no tempo previsto inicialmente pela legislação, ainda que a atenção tenha sido dada às mudanças das estruturas curriculares. As ações para implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, foram desenvolvidas junto aos coordenadores de cursos de licenciatura por meio de reuniões gerais e individuais de acompanhamento. No entanto, destaca-se que este processo, seguindo o que ocorreu nas instâncias superiores da educação nacional, aconteceu de maneira muito fragmentada, em que cada agente fez sua parte, sem uma relação coletiva, dialógica e, sem a formulação de um plano de ação para o movimento de implementação, corroborando na ênfase técnica e burocrática dada neste processo.

No interior do curso de licenciatura em Geografia, houve um chamamento à participação de todos os docentes e discentes neste processo de implementação curricular face à nova diretriz, que na realidade, assim como nos demais cursos de licenciatura da UFGD, se tornou um processo de ajustes e arranjos para efetivar os direcionamentos nos currículos. Ressalta-se que estes acontecimentos não ocorreram de maneira linear e sem conflitos. Pelo contrário, diversos condicionantes e cenários foram considerados e impactados pelas mudanças advindas da microimplementação da nova resolução.

Depreende-se que um dos embates mais profícuos entre os agentes foi com relação a (não) compreensão sobre o que deveria ser feito. Considera-se que esta possível falta de entendimento tenha sido uma opção que os implementadores realizaram para direcionar o processo de modo fragmentado. Isto resultou concretamente, somente no ajuste de carga horária e alocação de docentes de determinadas disciplinas.

Percebe-se que houveram tentativas de resistências com relação ao tempo de implementação, uma vez que a administração central reiterava que fosse cumprido o prazo inicial expresso pelo Diretriz. Como consequência, os discentes do curso foram incluídos de forma involuntária numa tentativa de não prejudicar seu tempo de conclusão do curso, em meio ao movimento de greve que se findara ao mesmo tempo em que os PPCs ajustados à resolução passaram a entrar em vigor.

Em que pese a manifestação dessa disposição pelos agentes, foram identificadas limitações no processo de implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 que fragilizam os objetivos anunciados pela política de formação de professores. Como limites, destacam-se questões estruturais, refletidas por meio de condicionantes econômicos que dificultaram a contratação de docentes e, por conseguinte a discussão sobre a matriz curricular. Além disso, o

fator temporal foi preponderante para a tomada de grande parte das decisões e encaminhamentos, sem considerar as peculiaridades do contexto político do momento (por exemplo, cenário pós-greve das universidades federais e golpe político-midiático), contribuindo para um processo de implementação com poucas discussões qualificadas a respeito do momento.

Referente aos componentes curriculares, percebe-se uma fragilização da prática como um componente ao passo em que não há um entendimento acerca deste conceito e sua efetivação (ou não) tem se dado de maneira não convergente com a legislação. O estágio supervisionado curricular enfrenta desafios quanto ao seu lugar em meio às demais disciplinas. Além dos limites internos, os limites externos também se fazem presentes no momento de execução das atividades pelo estagiário na escola.

A estrutura curricular sofreu alterações de cunho técnico, segundo um dos entrevistados, evidenciando decisões tomadas sem considerar o aspecto formativo de modo qualificado. Assim, houve diminuições de carga horária em disciplinas importantes para a formação dos professores frente a criação ou ao aumento de carga horária de disciplinas específicas de áreas de conhecimento. Ainda, esse movimento ocorreu sem que os agentes envolvidos tivessem uma justificativa sólida em argumentar sobre suas escolhas no processo de adaptação do currículo para implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Também foram detectados limites quanto às concepções dos agentes implementadores em todos níveis. Destaca-se a forma de como alguns elementos da resolução acabaram por ser secundarizados no processo de discussão de sua implementação: o fórum de licenciaturas, instituído, mas ainda sem funcionamento efetivo; os núcleos curriculares e diminuição da carga horária de alguns componentes, são alguns exemplos. O discurso pelo qual estes aspectos tiveram um sombreamento no processo de implementação é justificado pela razão temporal, tratada como emergencial para as adequações nas estruturas curriculares, mais precisamente quanto a inserção e/ou exclusão de disciplinas.

Em suma, constata-se por meio da pesquisa coletiva vinculada ao Geppef, que o movimento de microimplementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 traçado no interior da UFGD ocorreu de modo similar em todos os cursos de licenciatura, devido aos encaminhamentos tomados pela administração central da universidade evidenciados nesta pesquisa. As diferenciações que ocorreram no âmbito dos cursos se referem a maior ou menor participação do NDE, de discentes e de docentes em determinados momentos, além da inserção ou exclusão de disciplinas específicas e alterações de carga horária de disciplinas do eixo de formação docente.

Não obstante das dificuldades encontradas e dos embates traçados no processo de microimplementação da Resolução, reitera-se que esta normativa contribui para o fortalecimento da identidade dos cursos de formação docente, ao efetivar espaços de discussões acerca das próprias licenciaturas. Efetivamente, esses espaços se caracterizaram por embates e correlações de forças e não por discussões coletivas acerca da busca da qualidade da formação docente juntamente à comunidade em que a universidade está inserida.

Nesse sentido, durante o processo de implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 na UFGD, não houve uma articulação com a educação básica e os sistemas de ensino em meio as tomadas de decisão com relação a identidade dos cursos de licenciatura e a concepção de qualidade de formação defendida pelos agentes implementadores. Nota-se que há uma defesa por parte de alguns entrevistados em relação ao PIBID como um programa fortalecedor nos cursos de licenciatura, no entanto, as atividades de extensão que tem por intuito a interlocução entre universidade e sociedade não foram sequer citadas durante as entrevistas.

As considerações trazidas por esta pesquisa vislumbraram corroborar para a elucidação do processo de microimplementação de uma política num contexto local, tomando como exemplo a UFGD e o movimento feito por agentes de diferentes níveis que assumiram papéis na implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Desse modo, há a prerrogativa de que novas pesquisas sejam realizadas para verificar e analisar de que modo as políticas para formação docente vêm sendo implementadas e operacionalizadas pelas instituições formadoras, principalmente no contexto social-político que está se desenvolvendo.

## REFERÊNCIAS

### a) Referências bibliográficas

ABREU, Cláudia Barcelos de Moura; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p523>. Acesso em: 02 fev. 2018.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, v 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03>. Acesso em: 29 jan. 2018.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Políticas de currículo e formação dos profissionais da Educação Básica no Brasil: desafios para a gestão educacional. **Espaço do Currículo**, v. 10, n. 01, p. 49-61, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.v10i1.32578/17431>. Acesso em: 19 fev. 2018.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/34745/21530>. Acesso em: 22 abr. 2018.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul./set, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2018.

BAUER, Adriana. Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações. **Educação e Pesquisa** [online], v. 37, n. 4, p. 809-824, 2011.

BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a16.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BAZZO, Vera Lúcia. Política Nacional de Formação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/324.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, ago. 2008.

BERMAN, Paul. El estudio de la macro y micro-implementación. *In: VILLANUEVA, Luis Aguillar. La implementación de las Políticas*. México: Miguel Angel Porrúa, 1993, 481p.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação De Professores No Brasil: História, Políticas E Perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória Do Movimento Para As Reformulações Curriculares Dos Cursos De Formação De Profissionais Da Educação: Do Comitê (1980) À Anfope (1992). **Em Aberto**, Brasília, ano 12, abr./jun. 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1847/1818>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01241.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2018.

CAMARGO, Sergio et al. A Reestruturação Do Projeto Pedagógico De Um Curso De Licenciatura Em Física De Uma Universidade Pública: Contribuições De Licenciandos Ao Processo. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 217-235, dez. 2012.

CAMPOS, Márcia Zendron de. **A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial**. 2006. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9970/1/Marcia%20Zendron%20de%20Campos.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

CARR, Wilfred. KEMMIS, Stephen. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London, UK: The Falmer Press, 1986.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CELLARD, André. A análise documental. *In: POUPART, Jean. Et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CENAFOR. A formação de professores. **Bimestre: revista do 2o grau**. MEC/INEP/CENAFOR, ano I, no 1, p. 25-27, 1986.

CORDEIRO DA SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO\\_FormacaoProfessoresPerspectiva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO_FormacaoProfessoresPerspectiva.pdf). Acesso em: 28 jul. 2017.

COSTA, Flávia Fernanda. **As implicações das atuais diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura**: possibilidade de novas perspectivas para a prática pedagógica. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35076/000793571.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 dez. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Formação Docente e a Educação Nacional**. 2003. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb\\_Art64.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf). Acesso em: 09 jan. 2018.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9763/8995>. Acesso em: 04 fev. 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, ano 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação e Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 82-98 jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/.../168>. Acesso em: 18 abr. 2018.

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

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/>. Acesso em: 19 abr. 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355>. Acesso em: 17 abr. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível

em: [www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf). Acesso em: 18 fev. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação e Educação**, ano 21, n. 01, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 19 fev. 2018.

DRAIBE, Sonia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. *In*: CARVALHO, Maria do Carmo Brandt; ROXO, Cecília Barreiro (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEI/PUCSP, 2001, p. 13-41.

FERREIRA, Angela Ribeiro. **Entre as práticas das teorias e vice-versa: a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em História no Brasil após 2002**. 2015. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

FIORI, Vivian. **As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação**. 2012. 361f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-25042013-122738/pt-br.php>. Acesso em: 26 mar. 2018.

FISHER, Frank; FORESTIER, John. **The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning**. Durham: Duke University Press, 1993.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068>. Acesso em: 06 fev. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. Acesso em: 06 fev. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Federalismo e formação profissional: por um sistema unitário e plural. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/180/337>. Acesso em: 13 fev. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A construção do sistema nacional de formação e valorização dos educadores: unitário, organicamente articulado e plural. *In*: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. (Org.). **Plano Nacional da Educação (PNE)**:

questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: INEP, 2013. p. 229-249.

Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educação+%28PNE%29+-+Questões+Desafiadoras+e+Embates+Emblemáticos/83bf0759-5c9e-4862-b719-81bb6cc3f9e3?version=1.1>. Acesso em: 25 fev. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios.

**Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451>. Acesso em: 13 fev. 2018.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da

análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 211-259, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

FUCHS, Marcius Minervini. **As Reestruturações Curriculares Do CEFD/UFSM: A**

História Não Contada. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) -

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em:

<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6738/FUCHS%2c%20MARCIOUS%20MINERVINI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 dez. 2017.

GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira.

Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente.

**Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 233-264, set. 2013

GATTI, Bernadete Gatti; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Marcos Legais Dos Cursos De

Formação De Professores. In: GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá.

**Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 37-53. Disponível

em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: Características e problemas.

**Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível

em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e

impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-57, out./dez. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). **Textos FCC**, São Paulo, v. 41, 2014. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan/abr. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. As políticas de formação inicial de professores. *In*: GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001, p. 30-41. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em: 01 fev. 2018.

HONORIO, Mirtes Gonçalves et al. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, jul./set. 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, ano 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 04 fev. 2018.

LEAO, Vicente de Paula. **A influência das diretrizes curriculares nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da educação básica em nível superior**. 121f. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época).

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2018.

LIMA, Licínio. Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. *In*: AFONSO, Almerindo José et al. **Revista do Instituto de Inovação Educacional**, v. 4, n. 2-3, 1991.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOPES, Claudivan Sanches. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. 258f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-30042010-151609/pt-br.php>. Acesso em: 28 mar. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 222p.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/345.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

MACHADO, Tânia Mara Rezende. **A revisão curricular do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Acre**. 2010. 249f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10232/1/Tania%20Mara%20Rezende%20Machado.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, Marília, SP, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-RBPAE**, v. 26, n. 03, p. 497-514, set./dez. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19795/11533>. Acesso em: 17 nov. 2017.

MINDAL, Clara Brener; GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro. Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 21-33, out./dez. 2013.

MITNICK, Barry; BACKOFF, Robert. The incentive relation in implementation. In: EDWARDS, George. **Public Policy Implementation**. Greenwich: Jai Press, 1984.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)**. São Paulo: Editora Nacional, v. 3, 1940.

MONLEVADE, João. Decreto 8752, de 9 de maio de 2016. **Boletim In-Formativo do FUNCIONÁRIO - PRO NOTÍCIAS 5**. 2016. Disponível em: [http://portal.iffarroupilhaead.edu.br/wp-content/uploads/2016/10/Decreto\\_nº\\_8752\\_comentado\\_por\\_Joao\\_Monlevade.pdf](http://portal.iffarroupilhaead.edu.br/wp-content/uploads/2016/10/Decreto_nº_8752_comentado_por_Joao_Monlevade.pdf). Acesso em: 20 fev. 2018.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974, 400p.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 13-34 (Coleção Ciências da Educação).

PALUMBO, Dennis James. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, Eda Coutinho Barbosa Machado de (Org.). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares**. Brasília: MEC/UnB, 1998. p. 35-62.

PALUMBO, Dennis James; MAYNARD-MOOD, Steven; WRIGHT, Paulo. Measuring degrees of successful implementation: Achieving policy versus statutory goals. **Evaluation Review**, v. 8, n. 1, p. 45-74, fev. 1984.

PASSOS, Camila Greff. **O curso de licenciatura em química da UFRGS: conquistas e desafios frente à reformulação curricular de 2005**. 2012. Tese (Doutorado em Química) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/66472>. Acesso em: 11 dez. 2017.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Políticas de formação de professores: formação inicial. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, MS, v.4, n.11, p.27-40, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, v. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005

PINTO, Isabela Cardoso de Matos. Mudanças nas políticas públicas: a perspectiva do ciclo de política. **Revista Política Pública**, São Luís, v. 12, n.1, p. 27-36, jan./jun. 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver. Situação atual das licenciaturas: o que indicam as pesquisas a partir de 2000 (p. 509 – 526) *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818p.

ROSSO, Ademir Jose et al. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 821-841, dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362010000400009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000400009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 dez. 2017.

SÁ, Virgínio. **A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, 2004.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 13-34 (Coleção Ciências da Educação).

SANFELICE, José Luís. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1391-1398, dez. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000400015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400015). Acesso em: 03 fev. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 30, n. 02, p. 11-26, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: 09 jan. 2018.

SCHEIBE, Leda. 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.cnte.org.br/images/stories/2012/revista\\_retratosdaescola\\_02\\_03\\_2008\\_formacao\\_professores.pdf](http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf). Acesso em: 13 nov. 2017.

SCHEIBE, Leda. O Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 812-825, set./dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 fev. 2018.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/420>. Acesso em: 18 fev. 2018.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 9-21, maio 2001. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/380>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia**. Brasília, DF: UNESCO/CAPES, 2010. (Relatório. Documento interno).

SILVA NETO, Nathanael Da Costa. **A Capes e a política nacional de formação de professores da educação básica no Brasil**. 2017. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/149990/silvaneto\\_nc\\_me\\_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/149990/silvaneto_nc_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 29 dez. 2017.

SILVA, Sarita Medina. **Diretrizes curriculares nacionais e a formação de professores: flexibilização e autonomia**. 197f. 2006 Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252994>. Acesso em: 28 dez. 2017.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Prática de Ensino e Estágios Supervisionados: da observação de modelos à aprendizagem da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 835-861, set./dez. 2011.

SPESSOTO, Márcia Maria Ribera Lopes. Licenciatura em Enfermagem: uma análise do processo de implementação nas universidades públicas estaduais. 2018. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO->

EDUCACAO/M%C3%A1rcia%20Maria%20Ribera%20Lopes(1).pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 12 nov. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLANUEVA, Luis Aguillar. **La implementación de las Políticas**. México: Miguel Angel Porrúa, 1993, 481p.

VOLSI, Maria Eunice França. Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**, p. 1505-1520, 2016. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e\\_6/6-015.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-015.pdf). Acesso em: 21 fev. 2018.

## b) Referencias documentais

ANFOPE. **Documento final. IX Encontro Nacional**. Campinas, 1998. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/documento-final-ix-encontro-nacional-98.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

ANFOPE. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos. **Documento final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE**. PUC-Goiás, Goiânia, 2016, 65p. Disponível em: [http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Doc%20FINAL%20XVIII%20ENANFOPE%206\\_3\\_2017%20Coordenação%20Iria.pdf](http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Doc%20FINAL%20XVIII%20ENANFOPE%206_3_2017%20Coordenação%20Iria.pdf). Acesso em: 21 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. **Parecer 349/72**. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. Brasília: MEC/CFE, 1972. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349\\_72.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm). Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez.1996. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. **Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999.** Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf). Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 09, de 08 de maio de 2001.** Diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Brasília: MEC/CNE, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 28 de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/ 2002. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, p. 31, 9 abr. 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 04 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.153, de 29 de Julho de 2005.** Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e dá outras providências. Brasília, 2005b.

BRASIL. **Reestruturação e Expansão da Universidade Federal da Grande Dourados – REUNI-UFGD.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/programa-reuni.pdf>. Acesso em 23 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: [www.capes.gov.br/images/stories/download/legisla%C3%A7%C3%A3o/Decreto-6755-2009.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legisla%C3%A7%C3%A3o/Decreto-6755-2009.pdf). Acesso em: 08 fev. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID – e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. **Documento Referência da CONAE 2010.** Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2010b. Disponível em: [fne.mec.gov.br/doc/DocumentoFinal24.04.15.pdf](http://fne.mec.gov.br/doc/DocumentoFinal24.04.15.pdf). Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014a. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 15 fev. 2018

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2014**.

Brasília: MEC/DEB, 2014b. Disponível em:

[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf). Acesso: 03 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a. Disponível

em:[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_cne\\_cp\\_2\\_2015\\_aprovado\\_9\\_junho\\_2015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf). Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2/2015**. 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. Brasília, DF: CNE/CP, 2015b. Disponível em:

[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso em: 23 fev. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar Da Educação Básica 2016**: Notas Estatísticas. Brasília: MEC/INEP, 2016.

Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de Maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 19 jul. 2017.

TEDESCO, Juan Carlos. Presentación. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. **Políticas educativas y territorios**: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2010. p. 1-4.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Histórico Da Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul**. Dourados. Disponível em:

<https://portal.ufgd.edu.br/reitoria/aufgd/historico>. Acesso em: 02 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Dourados, MS: UFGD, 2013, 231p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico de Curso Geografia Licenciatura e Bacharelado**. Dourados, MS: UFGD, 2016, 76p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Comunicação interna circular nº 1/2016**. Dourados, MS, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Comunicação interna circular nº 2/2016**. Dourados, MS, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Comunicação interna circular nº 3/2016**. Dourados, MS, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Ofício nº 232/2016** – Reitoria/UFGD. Dourados, MS, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Resolução nº 111 de 25/04/2018**. Dourados, MS, 2018.

**c) Fontes orais**

ABREU, Silvana de. **Entrevista** concedida a Carina Nogueira de Jesus. Dourados, 05 dez. 2018.

ROCHA, Adriana Alves de Lima. **Entrevista** concedida a Carina Nogueira de Jesus. Dourados, 08 nov. 2018.

MORETTI, Edvaldo Cesar. **Entrevista** concedida a Carina Nogueira de Jesus. Dourados, 22 out. 2018.

PEIXOTO, Paula Pinheiro Padovese. **Entrevista** concedida a Carina Nogueira de Jesus. Dourados, 06 nov. 2018.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Convidamos o (a) Sr (a) \_\_\_\_\_ para participar da Pesquisa **“A implementação da Política Nacional de Formação de Professores na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)”**, voluntariamente, de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Carina Nogueira de Jesus, sob orientação do Prof. Dr. Fábio Perboni, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Trata-se de um estudo de análise de políticas públicas, em que seu objetivo geral é: Analisar a implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em especial as Diretrizes Curriculares emanadas pelo CNE, quanto a reformulação dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no período de 2015 a 2018.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista realizada de modo presencial. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para as discussões das áreas de Políticas Educacionais e Formação de Professores, elucidando o processo de implementação de uma normativa nacional nos cursos de licenciatura. A pesquisa se utiliza de levantamento bibliográfico ao consultar as publicações científicas do campo das Políticas Educacionais e da Formação de Professores, a partir de livros e artigos publicados em periódicos. Recorre-se também, ao estudo e análise documental, envolvendo instrumentos normativos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), tais como a Resolução e o Parecer CNE/CP nº 02/2015, projetos pedagógicos de cursos, entre outros. Por último, a pesquisa de campo será organizada a partir da realização de entrevistas direcionadas ao (a) coordenador (a) do curso de licenciatura em Geografia, um (a) representante do Núcleo Docente Estruturante (NDE), Pró-Reitor (a) de Ensino de Graduação (PROGRAD) e coordenador (a) da Coordenadoria de Ensino de Graduação (COGRAD).

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a) será entrevistado (a) presencialmente, em dia e hora previamente agendados, de acordo com a sua disponibilidade. Os dados coletados trarão como benefícios informações referentes a implementação da Política de Formação de Professores na UFGD, no processo de adequação curricular à Resolução CNE/CP nº 02/2015. Os riscos provenientes desta pesquisa são mínimos, podendo ser cansaço, constrangimento por

expor a forma de trabalho pessoal e da instituição, divergência ideológica, entretanto, se algum deles ocorrer, poderemos interromper a entrevista e reiniciá-la em outro momento conveniente.

Sua participação não envolverá nenhuma despesa ou gratificação. Em caso de recusa, não sofrerá nenhum transtorno ou penalidade, bem como poderá retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Será guardado sigilo de identificação das informações recebidas.

Os benefícios advindos serão: os dados coletados contribuirão para as discussões da área de implementação de políticas, especialmente, em cursos de licenciatura, apresentando o percurso de adequação institucional a um normativo externo. Em caso de qualquer dúvida, pode entrar em contato através dos telefones e e-mails relacionados ao final deste termo.

Eu,

\_\_\_\_\_, fui informado e aceito participar da pesquisa “**A implementação da Política Nacional de Formação de Professores na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)**”, onde o (a) pesquisador (a) Carina Nogueira de Jesus me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Pesquisador**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Participante da Pesquisa**

**Nome completo do pesquisador:** Carina Nogueira de Jesus

**Telefone para contato:** (67) 98202-3906

**E-mail:** caarinaanogueira@hotmail

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTAS ADMINISTRAÇÃO CENTRAL UFGD**

Sujeito:

Formação:

Cargo/Função:

Tempo de experiência na docência do ensino superior:

Tempo de exercício na função atual:

1. Você participou do processo de adequação dos cursos de licenciatura da UFGD para atender à Resolução CNE/CP nº 02/2015?
  - Se sim, qual foi o papel da PROGRAD/COGRAD neste processo?
  - Houve uma comissão técnica responsável por orientar este processo?
2. Quais atores participaram do processo de adequação dos cursos de licenciatura da UFGD ao novo normativo?
  - Como foram orientados?
3. Como a Administração Central da UFGD orientou os coordenadores de curso e professores sobre o novo normativo e ao que deveria ser alterado na organização curricular das licenciaturas?
  - Houve estratégias de divulgação para que os cursos pudessem se adequar à Resolução CNE/CP nº 02/2015?
4. Como foi o processo de acompanhamento dos cursos de licenciatura?
  - Houve alguma forma de controle da participação destes atores no processo de implementação destas diretrizes?
5. Houve algum tipo de regulamentação para orientação aos coordenadores de curso de licenciatura (Resoluções internas, atas, C.I., entre outros)?
6. Ocorreram mudanças efetivas nos cursos de licenciatura a partir da instituição das novas diretrizes?
  - Como foi tratado o aumento da carga horária das componentes curriculares dos cursos de licenciatura?
7. Como a Administração Central articulou a normativa interna da UFGD (Reuni) com a Resolução CNE/CP nº 02/2015?

8. Durante o processo de adequação dos cursos de licenciatura da UFGD à Resolução CNE/CP nº 02/2015, houve dificuldades e/ou resistências?
9. O que considera mais significativo sobre a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para os cursos de licenciatura e, em especial, aos cursos de licenciatura da UFGD?

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTAS REPRESENTANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

Sujeito:

Formação:

Cargo/Função:

Tempo de experiência na docência do ensino superior:

Tempo de exercício na função atual:

1. Você participou do processo de adequação dos cursos de licenciatura da UFGD para atender à Resolução CNE/CP nº 02/2015?
  - Se sim, como foi o processo de discussão para a adequação do Projeto Pedagógico de Curso das Licenciaturas da UFGD com base na Resolução CNE/CP nº 02/2015?
2. Quais atores participaram do processo de adequação dos cursos de licenciatura da UFGD ao novo normativo?
  - De qual modo foi essa participação?
3. Como a Administração Central da UFGD orientou os coordenadores de curso e professores sobre o novo normativo e ao que deveria ser alterado na organização curricular das licenciaturas?
  - Houve estratégias de divulgação para que os cursos pudessem se adequar à Resolução CNE/CP nº 02/2015?
4. Como foi o processo de acompanhamento dos cursos de licenciatura?
  - Houve alguma forma de controle da participação destes atores no processo de implementação destas diretrizes?
5. Houve algum tipo de regulamentação para orientação aos coordenadores de curso de licenciatura (Resoluções internas, atas, C.I., entre outros)?
6. Ocorreram mudanças efetivas nos cursos de licenciatura a partir da instituição das novas diretrizes?
  - Como foram articuladas a normativa interna da UFGD (Reuni) e a Resolução CNE/CP nº 02/2015?
  - Como foi a discussão para adequação curricular considerando a licenciatura e o bacharelado?

7. De que modo o PPC do curso se organiza para atender aos pressupostos da Resolução CNE/CP nº 02/2015?
  - Como foi tratado o aumento da carga horária das componentes curriculares dos cursos de licenciatura?
  - Há articulação entre os componentes de formação específica de área e os componentes de formação didático-pedagógica na estrutura curricular do curso?
8. Como os Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios (ECSO) são entendidos? Como estão organizados?
  - Há articulação entre teoria e prática e com a realidade escolar?
  - Quais os requisitos de atuação para os professores do componente curricular ECSO?
9. Como é entendida a Prática como Componente Curricular?
  - Como está organizada na estrutura curricular do curso?
10. Como o curso organiza sua estrutura curricular para atender os três núcleos de formação preconizados pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 considerando a organização curricular do Reuni?
11. Durante o processo de adequação dos cursos de licenciatura da UFGD à Resolução CNE/CP nº 02/2015, houve dificuldades e/ou resistências?
12. O que considera mais significativo sobre a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para os cursos de licenciatura e, em especial, aos cursos de licenciatura da UFGD?

**ANEXOS**

## ANEXO A - ESTRUTURA CURRICULAR, CARGA HORÁRIA E LOTAÇÃO – GEOGRAFIA (LICENCIATURA)

COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS	CHT	CHP	CH	LOTAÇÃO
<b>COMPONENTES COMUNS À UNIVERSIDADE</b>				
Eixo temático de formação comum à Universidade	72	-	72	-
Eixo temático de formação comum à Universidade	72	-	72	-
Eixo temático de formação comum à Universidade	72	-	72	-
<b>Total</b>			<b>216</b>	
<b>COMPONENTES COMUNS À ÁREA DE FORMAÇÃO</b>				
Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-racial	54	18	72	FCH
Educação em Direitos Humanos	72	-	72	FCH
Laboratório de Textos Científicos I	36	36	72	Facale
Educação Especial	72	-	72	Faed
<b>Total</b>			<b>288</b>	
<b>COMPONENTES ESPECÍFICOS DA ÁREA DE FORMAÇÃO (LICENCIATURA)</b>				
Cartografia Escolar e Geotecnologias aplicadas ao ensino	36	36	72	FCH
Geografia Escolar: Concepções e Práticas	54	18	72	FCH
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	72	-	72	EaD
Fundamentos de Didática	36	-	36	Faed
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	72	-	72	Faed
Política e Gestão Educacional	36	-	36	Faed
<b>Total</b>			<b>360</b>	
<b>NÚCLEO BÁSICO (LICENCIATURA E BACHARELADO)</b>				
COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS	CHT	CHP	CH	LOTAÇÃO
Cartografia	36	36	72	FCH
Cartografia Temática	36	36	72	FCH
Climatologia Geográfica	48	24	72	FCH
Biogeografia	54	18	72	FCH
Formação Socioespacial	60	12	72	FCH
Geografia Agrária	54	18	72	FCH
Geografia Cultural	54	18	72	FCH
Geografia da População	54	18	72	FCH
Geografia das Indústrias	54	18	72	FCH
Geografia do Brasil	54	18	72	FCH
Geografia, Sociedade e Natureza: Concepções e Abordagens	54	18	72	FCH
Geografia Econômica	54	18	72	FCH
Geografia Política	54	18	72	FCH
Geografia e Trabalho de Campo I	36	36	72	FCH
Geografia e Trabalho de Campo II	36	36	72	FCH
Geografia Urbana	54	18	72	FCH
Geologia I	48	24	72	FCH

Geomorfologia	48	24	72	FCH
Hidrografia	54	18	72	FCH
Introdução à Ciência Geográfica	72	-	72	FCH
Regionalização do Espaço Mundial	54	18	72	FCH
Solos, Ambiente e Espaço	54	18	72	FCH
Teorias e Métodos em Geografia	60	12	72	FCH
<b>Total</b>			<b>1.656</b>	
<b>NÚCLEO DE OPÇÕES LIVRES – DISCIPLINAS ELETIVAS</b>				
As Linguagens no Ensino de Geografia	54	18	72	FCH
Clima Urbano	54	18	72	FCH
Culturas e Fronteiras	54	18	72	FCH
Dinâmicas Territoriais e Questão Agrária	54	18	72	FCH
Estatística Aplicada à Geografia	36	36	72	FCH
Geografia da América Latina	54	18	72	FCH
Geografia da África	54	18	72	FCH
Geografia da Ásia	54	18	72	FCH
Geografia da Saúde	54	18	72	FCH
Geografia do Mato Grosso do Sul	36	36	72	FCH
Geografia e Estudos Ambientais	54	18	72	FCH
<b>NÚCLEO DE OPÇÕES LIVRES – DISCIPLINAS ELETIVAS</b>				
Geografia e Povos Indígenas no Brasil	54	18	72	FCH
Geografia e Turismo	54	18	72	FCH
Geomorfologia de Mato Grosso do Sul	54	18	72	FCH
Industrialização do Mato Grosso do Sul	36	36	72	FCH
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (Somente para o bacharelado).	72	-	72	Faed
Pedologia	54	18	72	FCA
PDI – Processamento Digital de Imagens	24	48	72	FCH
Planejamento e Regionalização	36	36	72	FCH
Saúde e Fronteira(s)	36	36	72	FCH
Território e Territorialização	36	36	72	FCH
Tópicos em Geografia I	36	36	72	FCH
Tópicos em Geografia II	36	36	72	FCH
Urbanização e Cidades Médias	36	36	72	FCH
Urbanização, Industrialização e Meio Ambiente	36	36	72	FCH
Urbano e Cidade em Imagens	36	36	72	FCH
<b>Total</b>			<b>1.872</b>	
<b>ATIVIDADES ARTICULADAS AO ENSINO DE GRADUAÇÃO</b>				
<b>Atividades Complementares</b>				
Atividades Complementares - Licenciatura	-	-	240	FCH
<b>Estágio Curricular Supervisionado – Licenciatura</b>				
Estágio Supervisionado em Geografia I	60	12	72	FCH
Estágio Supervisionado em Geografia II	-	108	108	FCH
Estágio Supervisionado em Geografia III	-	108	108	FCH
Estágio Supervisionado em Geografia IV	-	108	108	FCH

Estágio Supervisionado em Geografia V	-	108	108	FCH
<b>Total</b>			<b>504</b>	
<b>Trabalho de Conclusão de Curso - Bacharelado e Licenciatura</b>				
Trabalho Orientado de Monografia I	36	-	36	FCH
Trabalho Orientado de Monografia II	-	36	36	FCH
Trabalho Orientado de Monografia III	-	72	72	FCH
<b>Total</b>			<b>144</b>	

Fonte: Adaptado do PPC Curso de Geografia Licenciatura e Bacharelado. (UFGD, 2016, p. 19). Legenda: CHT = Carga horária total; CHP = Carga horária prática; CH = Carga horária.

## ANEXO B – OFÍCIO Nº 232/2016 – REITORIA/UFGD



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
REITORIA

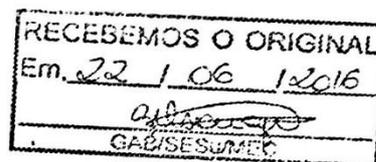


Ofício nº. 232/2016-REITORIA/UFGD

Dourados, 17 de junho de 2016.

**CÓPIA**

Ao Excelentíssimo Senhor  
**José Mendonça Bezerra Filho**  
Ministro de Estado da Educação  
Brasília/DF



Assunto: Novas 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 (Resolução CNE/CES nº 2/2015) e seus impactos na carga horária de atividade docente na graduação.

Excelentíssimo Senhor Ministro,

1. Dentre as propostas para a melhoria na formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica e, por conseguinte, da própria Educação Básica, apresentadas pela Resolução CNE/CES nº 02, de 1º de julho de 2015, destacamos aquela que estabelece o aumento de 400 horas na carga horária mínima dos cursos de licenciatura do País, que deverá passar de 2.800 para 3.200 horas até julho de 2017.
2. Dos dezenove cursos de licenciatura da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), dezoito possuem, antes da adequação à Resolução CNE/CES nº 02/2015, carga horária maior que o mínimo atual de 2.800 horas, o que significa que não serão todas as licenciaturas da Instituição que terão, necessariamente, um incremento de 400 horas em sua carga horária total, variando, assim, de curso para curso.
3. Porém, já ponderando as diferentes necessidades de incremento de horas em cada licenciatura da Instituição, indicamos que o aumento na carga



horária destes cursos implicará em um acréscimo de, no mínimo, 3.275 horas na totalidade das licenciaturas da Instituição, ou seja, o impacto nas atividades docentes da graduação na UFGD, em termos de carga horária, será semelhante à criação de um novo curso de licenciatura.

4. Sendo assim, na busca por soluções que garantam a eficácia no cumprimento das disposições da Resolução CNE/CES nº 02/2015, que, por fim, resultem na melhor qualidade da Educação Básica, e considerando a previsão legal para a carga horária docente na Educação Superior combinada com o semestre padrão de dezoito semanas letivas na UFGD, solicitamos a Vossa Excelência a liberação de onze vagas para professores efetivos da Carreira de Magistério Superior, a serem disponibilizadas para as licenciaturas da Instituição.

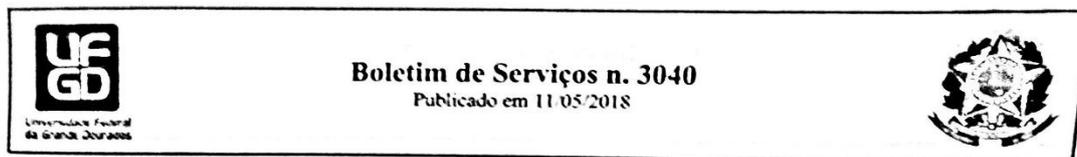
Certos de estarmos atendendo a todas as orientações, colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

*Liane Maria Calarge*

**Prof.<sup>a</sup> Liane Maria Calarge**  
Reitora da UFGD

## ANEXO C – RESOLUÇÃO nº 111 de 25/04/2018



## RESOLUÇÃO NÚMERO 111 de 25/04/2018

O PRESIDENTE EM EXERCÍCIO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, no uso de suas atribuições legais e considerando a Portaria CAPES nº 158, de 10 de agosto de 2017, **RESOLVE ad referendum:**

**Art. 1º** Criar o Fórum Colegiado das Licenciaturas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), instância autônoma, de caráter permanente e consultivo, vinculada administrativamente à Divisão de Integração da Formação de Professores - DIFORP/COGRAD/PROGRAD que se caracteriza como espaço de reflexão, debate e proposição de políticas institucionais para os cursos de licenciatura da UFGD.

**Art. 2º** O Fórum Colegiado das Licenciaturas tem os seguintes objetivos:

I - Contribuir para elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

II - Propor ações para melhoria da formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos institucionais que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;

III - Propor e organizar eventos que visem proporcionar a integração dos cursos de licenciatura.

**Art. 3º** As proposições do Fórum Colegiado das Licenciaturas, quando necessário, devem ser encaminhadas aos Conselhos Superiores para deliberação.

**Art. 4º** O Fórum Colegiado das Licenciaturas será composto pelos seguintes membros:

- a) Um representante da Pró-reitoria de Ensino de Graduação da UFGD;
- b) Um representante do Núcleo Docente Estruturante, de cada um dos cursos de Licenciatura da UFGD;
- c) Coordenadores Institucionais dos Programas de Formação de Professores, vinculados à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD/UFGD);
- d) Um representante da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX UFGD);
- e) Um representante da Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPP UFGD);
- f) Um representante da Secretaria Municipal de Educação de Dourados;
- g) Um representante da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul.

**Parágrafo único.** Os membros do Fórum serão designados por Instrução de Serviço da PROGRAD/UFGD

**Art. 5º** Os membros devem eleger, entre os docentes, um presidente e um vice-presidente para a



Universidade Federal  
do Grande Pará

## Boletim de Serviços n. 3040

Publicado em 11/05/2018



condução das atividades, com mandato de 2 anos.

**Parágrafo único.** A eleição a que se refere o caput deste artigo é feita na primeira reunião ordinária do Fórum Colegiado das Licenciaturas, a ser convocada pela PROGRAD/UFPA.

**Art. 6º** O Fórum Colegiado das Licenciaturas deverá elaborar seu regimento interno, que será submetido à aprovação do CEPEC.

**Prof. Marcio Eduardo de Barros**