

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA EM ALEGRETE  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: LICENCIATURA**

**IVANA ALMEIDA SERPA**

**PROFESSOR, ESPECIALISTA OU GENERALISTA: qual pedagogo é constituído nas matrizes curriculares do curso de licenciatura em pedagogia da UERGS?**

**ALEGRETE**

**2020**

**IVANA ALMEIDA SERPA**

**PROFESSOR, ESPECIALISTA OU GENERALISTA: qual pedagogo é constituído nas matrizes curriculares do curso de licenciatura em pedagogia da UERGS?**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rochele da Silva Santaiana

**ALEGRETE**

**2020**

## **IVANA ALMEIDA SERPA**

**PROFESSOR, ESPECIALISTA OU GENERALISTA: qual pedagogo é constituído nas matrizes curriculares do curso de licenciatura em pedagogia da UERGS?**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rochele da Silva Santaiana

Aprovada em:    /    /

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rochele da Silva Santaiana  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Veronice Camargo da Silva  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daiana Bortoluzzi Baldoni  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

## AGRADECIMENTOS

Gratidão à vida! Início meus agradecimentos reconhecendo a oportunidade de viver, evoluir e estar em um estado constante de transformação. Agradeço a Deus pelo amor compartilhado em família, pelas amizades que construí no decorrer da minha história, pelas alegrias e tristezas que constituíram a pessoa que me tornei. Sou grata por tudo que aprendi nesta longa caminhada, pois, mesmo perante percalços, não deixei de seguir em frente rumo à formação que tanto almejei.

À família, gratidão pelo apoio, amor, compreensão e incentivo diários. Sem o acolhimento e o aconchego do nosso lar, os desafios se tornariam insuperáveis e a trajetória neste curso poderia ter sido interrompida antes mesmo da linha de chegada. Especialmente aos meus pais e meu irmão, aproveito este momento emocionante para resumir minha gratidão em apenas três palavras: EU AMO VOCÊS!

Ao meu amor, minha gratidão por ter compreendido que os estudos são uma das minhas maiores prioridades em minha vida e que, em razão disso, tive que estar distante de tua companhia em muitos momentos. Obrigada por me estimular a dar o meu melhor durante a vida acadêmica, não com o intuito de ser mais que alguém, mas em busca de me superar. Agradeço por tudo, eu te amo muito!

Quanto às amizades construídas no processo, não me dirijo aos colegas que compartilharam componentes curriculares, mas volto minhas palavras aos verdadeiros amigos, aqueles em quem confiamos, incentivamos e desejamos o sucesso merecido, na certeza de que esses sentimentos são recíprocos. Gratidão por ter desfrutado da companhia de vocês e ter me tornado um ser humano melhor.

À minha orientadora, agradeço imensamente pela oportunidade de ter aprendido alguns, dentre tantos conhecimentos que construístes no transcorrer de tua linda caminhada de professora, pedagoga e pesquisadora. Agradeço as ricas orientações que tornaram possível a conclusão deste trabalho, pois, perante tuas inúmeras atribuições profissionais, dedicaste um tempo para me auxiliar neste árduo processo.

Enfim, finalizo meus agradecimentos valorizando a formação proporcionada por este Curso, que me constituiu como Pedagoga e transformou-me como pessoa. Jamais esquecerei das pessoas maravilhosas que conheci e de todas as prazerosas lembranças que ficarão marcadas. A vocês, minha eterna gratidão!

*“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos que aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”*

*Rubem Alves.*

## RESUMO

O presente estudo delineou, como objetivo geral, analisar os currículos de Licenciatura em Pedagogia, instituídos nos anos de 2004, 2008 e 2014 pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, fundamentando-se em uma análise documental. Tal proposta, aliada às teorizações de pesquisadores como Carvalho (2011), Dardot e Laval (2016), Foucault (1994, 1995, 2004, 2010, 2015), Veiga-Neto (2005), Veiga-Neto e Lopes (2011), Portella (2019), Anflor (2019), Machado (2018), dentre outros, constitui o arcabouço teórico e legal que embasa a pesquisa. A compreensão acerca do processo de construção de políticas e normatizações, que regulamentam a formação inicial do Pedagogo em diferentes momentos históricos, foi um caminho necessário para analisar os contextos que conduziram a elaboração dos currículos para o referido curso ofertado pela UERGS. Essa trajetória evidenciou as questões sociais, educativas e políticas que foram emergenciadas em cada matriz curricular analisada e que constituíram a figura do Pedagogo generalista. Esse profissional foi (re)inventado pelo campo formativo emergenciado pelos documentos, especialmente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, que provocou, como efeitos, o alargamento das funções atribuídas ao Pedagogo. Assim, é possível evidenciar que o Pedagogo generalista é constituído pela atual matriz curricular do curso, que contempla uma formação voltada tanto à docência quanto à gestão educacional em espaços escolares e não escolares. O Pedagogo constituído nesse contexto está em permanente reinvenção de forma a atender às demandas do momento vivenciado.

**Palavras-chave:** Licenciatura em Pedagogia. Formação do Pedagogo. Políticas Educacionais.

## ABSTRACT

The present study outlined a general objective to analyze the Pedagogy undergraduate degree curricula instituted in 2004, 2008, and 2014 by the State University of Rio Grande do Sul (UERGS) using a documentary analysis. This proposal is combined with theorizations of researchers such as Carvalho (2011), Dardot and Laval (2016), Foucault (1994, 1995, 2004, 2010, 2015), Veiga-Neto (2005), Veiga-Neto and Lopes (2011), Portella (2019), Anflor (2019), Machado (2018) among others, and constitute the theoretical and legal framework that support this study. Understanding the process of building policies and regulations that regulate the initial formation of the Pedagogue in different historical moments was necessary to analyze the contexts that led to elaborating the curricula for the referred course offered by UERGS. This trajectory highlighted the social, educational, and political issues that emerged in each analyzed curricular matrix, which constituted the general profile of the Pedagogue. According to the documents, this professional was (re)invented by the formative field, especially by the National Curriculum Guidelines for the Undergraduate Course in Pedagogy, which expanded the functions attributed to the Pedagogue. Thus, it is possible to evidence that the generalist Pedagogue is constituted by the current curricular matrix of the course, which contemplates a training focused on both teaching and educational management in school and non-school spaces. The Pedagogue constituted in this context is in constant reinvention in order to meet the demands of the present society.

**Keywords:** Degree in Pedagogy. Pedagogue Formation. Educational Policies

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

ANPED- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO.

BNC- FORMAÇÃO - BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

BNCC- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.

CAPES- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

CFE- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO.

CNE- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

DCN- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA.

EAD- EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

EJA- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

FNDEP- FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA.

LDB- LEI DE DIRETRIZES E BASES.

LIBRAS- LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.

MEC- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

PARFOR- PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

PCNs- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.

PIBID- PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.

PNAIC- PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.

PNE- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

PPP- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.

RCNEI- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

TIC- TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO.

UAB- UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.

UERGS- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL.

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTANDO A PESQUISA.....</b>	<b>10</b>
<b>2. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>14</b>
<b>3. O PERCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DA INDEPENDÊNCIA AO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA LDB DE 1996.....</b>	<b>20</b>
<b>4. DESDOBRAMENTOS DA LDB DE 1996 NO CENÁRIO FORMATIVO CONTEMPORÂNEO.....</b>	<b>32</b>
4.1. ENTRELAÇAMENTOS ENTRE AS NOVAS DCNs DE 2015 E A BNC PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	38
<b>5. MATRIZES CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UERGS: (RE)INVENÇÕES.....</b>	<b>45</b>
5.1 MATRIZ CURRICULAR DE 2004: O DOCENTE E O ESPECIALISTA.....	46
5.2 MATRIZ CURRICULAR DE 2008: O PEDAGOGO GENERALISTA.....	7
5.3 MATRIZ CURRICULAR DE 2014: (RE)INVENÇÃO DO PEDAGOGO GENERALISTA.....	19
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E A POSSIBILIDADE DE (RE)INVENÇÃO.....</b>	<b>29</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>32</b>

## 1 APRESENTANDO A PESQUISA

A excelência da qualificação docente no Brasil, em virtude de sua relevância para a melhoria dos processos educativos, pode ser apontada como uma demanda historicamente discutida pela comunidade educacional. Perante a centralidade dessa questão para a educação brasileira, a formação de professores vive intensas transformações na atual conjuntura, que se relacionam com os discursos tidos como verdade em cada momento histórico das políticas públicas direcionadas ao campo e que geram efeitos na capacitação desses profissionais.

O debate em torno do preparo inicial e continuado dos professores, assim como a formação do Pedagogo, intensificou-se nas últimas décadas, repercutindo no alargamento considerável das discussões a respeito. O processo de elaboração das políticas formativas é permeado por contrariedades de concepções e posicionamentos, visto que o embate político manifesta-se na defesa por educação e formação docente de qualidade *versus* a luta pelos interesses da elite capitalista, que visa ao desmantelamento da escola pública.

Dentre as bases legais que regulamentam a educação brasileira, cabe ressaltar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96. A normativa destaca que a formação inicial de professores desenvolve-se nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, sendo admitida capacitação nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996). Assim, o contexto legal ampara que o preparo profissional dos docentes seja realizado tanto em nível superior, por meio de cursos de graduação, quanto em nível médio de ensino, o que se constitui alvo de intensas críticas dos educadores que argumentam em favor do Ensino Superior aos profissionais da educação.

Em consonância com a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, instituídas em 2006, definem princípios, finalidades e regulamentações à licenciatura, que redefinem as atribuições do pedagogo. A trama de ordenamentos legais precedentes estabelecia as habilitações em gestão, orientação e supervisão escolar como atribuições a esses profissionais, todavia profundos debates organizaram-se com o intuito de garantir formação docente no sistema superior de ensino.

Em razão dessas demandas, as diretrizes incorporaram ao curso de Pedagogia a docência “na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar” (BRASIL, 2006a). Diante disso, o curso anteriormente reconhecido como bacharelado adquiriu a denominação de licenciatura, enfatizando a capacitação do professor no processo de formação do Pedagogo.

O alargamento das atribuições desse profissional conduziram os cursos de Licenciatura em Pedagogia à invenção da figura do Pedagogo Generalista, uma vez que a atuação docente nas diferentes etapas e modalidades de ensino, bem como o exercício pedagógico em contextos não-escolares, passaram a compor sua formação inicial (CARVALHO, 2011). Nesse sentido, esse trabalho se justifica por entender a pluralidade de habilitações, que transformou os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia a fim de abranger a nova organização.

Compreender o processo de formação inicial de professores e as implicações das legislações vigentes na constituição desses profissionais requer analisar o processo de consolidação dos cursos de Pedagogia no Brasil, sobretudo, a partir do início do século XIX, momento em que a educação popular começa a estruturar-se. Tal discussão é pertinente para reconhecer os discursos tidos como verdade<sup>1</sup> nas políticas de formação de professores, ao se considerar cada momento histórico do Brasil. Este trabalho intenta então reconhecer os processos que antecedem a própria construção formativa do atual currículo de Pedagogia.

O estudo dos principais ordenamentos legais, que conduziram a qualificação dos pedagogos e docentes no decorrer do tempo, constitui metodologicamente a presente investigação. Nessa perspectiva, a pesquisa documental encontra-se embasada em Leis Nacionais, Decretos, Resoluções, Manuais do Ministério de Educação, *sites* do governo e nas Matrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) dos anos de 2004, 2008 e 2014.

---

<sup>1</sup> É pertinente destacar que a verdade a que referi “está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 2003, p. 14). Verdade essa que se constitui por meio dos discursos produzidos no decorrer da história.

A análise documental, aliada às teorizações de pesquisadores tais como: Carvalho (2011), Dardot e Laval (2016), Foucault (1994, 1995, 2004, 2010, 2015), Veiga-Neto (2005), Veiga-Neto e Lopes (2011), Portella (2019), Anflor (2019), Machado (2018), dentre outros, fornecem elementos para problematizar a formação inicial dos profissionais nos cursos de Licenciatura em Pedagogia na atual conjuntura, o que será melhor desenvolvido no decorrer desta pesquisa.

A partir das discussões empreendidas, o presente trabalho abordará a formação inicial dos pedagogos, delimitando-se à análise dos currículos do Curso de Pedagogia: Licenciatura da UERGS. A pesquisa foi construída a partir da seguinte problematização: qual pedagogo é constituído no processo de formação no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UERGS?

Levando-se em consideração as matrizes curriculares instituídas nos anos de 2004, 2008 e 2014, na UERGS, e os discursos anteriores que as conduziram, o estudo direcionou-se aos profissionais constituídos no decorrer do mencionado curso, em cada um desses documentos. Ao se considerar o sistema normativo neoliberal<sup>2</sup>, que conduz os discursos produzidos nas legislações do campo, serão analisadas as questões que os documentos emergenciam e reforçam como necessárias à formação do Pedagogo e do professor nas referidas matrizes curriculares.

Portanto, o objetivo geral da investigação é analisar os currículos de Licenciatura em Pedagogia instituídos pela UERGS, fundamentando-se em uma análise documental. A pesquisa desdobra-se em três objetivos específicos: a) investigar o contexto histórico da formação inicial no curso de Pedagogia do Brasil entre a independência e a instituição da LDB de 1996; b) problematizar os desdobramentos da LDB nas políticas formativas que a sucederam; c) discutir as DCN de 2015 e as novas DCN de 2019, em articulação com a BNC para a formação de professores; d) investigar as potencialidades, fragilidades e desafios na construção de um currículo qualificado para a formação docente no atual cenário educativo.

Conduzidos pela problematização elencada, foram produzidos os capítulos que constituem a pesquisa. O capítulo 1 trata dos “Caminhos Metodológicos” que orientaram o estudo e abordam o campo das Ciências Humanas no qual se insere a pesquisa, bem como discute as principais ferramentas analíticas que possibilitaram

---

<sup>2</sup> O neoliberalismo não pode ser restringido a “uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7).

os entendimentos e os deslocamentos oriundos da investigação. É importante mencionar que “a metodologia encontra-se no início, porque toda a pesquisa possui um caráter analítico, assim como os conceitos aqui compreendidos como ferramentas” (ANFLOR, 2019, p. 12).

A fim de traçar uma breve retrospectiva histórica, foi delineado o capítulo 2, que analisa “O percurso da formação docente no Brasil: da independência ao processo de constituição da LDB de 1996”. Para tal, discutiu-se como se deu o processo de constituição da escola de massas, que se iniciou a partir do Império, até a promulgação da LDB de 1996, considerando-se as políticas de formação de professores emergentes em cada momento histórico.

O capítulo 3, “Desdobramentos da LDB de 1996 no cenário formativo contemporâneo”, investiga os efeitos produzidos pela legislação na constituição de novas políticas sobre a qualificação docente, evidenciando que as questões sociais e econômicas da sociedade servem como dispositivos que emergenciam novas políticas. As discussões estenderam-se às atuais políticas formativas, investigando os discursos presentes nas bases legais contemporâneas.

A seguir, o capítulo 4, intitulado “Pedagogia Generalista e suas implicações na organização curricular dos cursos de Pedagogia”, põe em debate a configuração da formação inicial dos Pedagogos quanto às matrizes curriculares dessa licenciatura. Os documentos normativos atuais estabelecem amplas atribuições da Pedagogia, que deve constituir profissionais que atuam em contextos escolares e não escolares, em inúmeros espaços sociais.

Por fim, o quinto capítulo, “Matrizes curriculares do curso de Pedagogia da UERGS: (re)invenções”, aborda as análises pertinentes ao reconhecimento das verdades defendidas em cada matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, instituídas, respectivamente nos anos de 2004, 2008 e 2014. Cada documento foi discutido individualmente em um subcapítulo, a fim de produzir um trabalho investigativo mais minucioso.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

As Ciências Humanas, enquanto campo epistemológico de estudo, consistem em saberes cientificamente fundamentados acerca das relações entre os sujeitos e os contextos sociais e culturais nos quais atuam, transformam e provocam alterações significativas (GALEFFI, 2009). A trajetória dessas ciências evidencia a predominância das Ciências da Natureza e Exatas nas teorias científicas, entretanto, suas contribuições para a compreensão das interações e relações humanas são incontestáveis.

O objeto de investigação das Ciências Humanas direciona-se à análise das ações e das qualidades humanas, nas quais as temáticas vinculadas à educação constituem uma das áreas de pesquisa dessas ciências. Pode-se reconhecer a Pedagogia enquanto um campo que assume o compromisso social de desenvolver a “educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Trata-se, pois, da ciência da educação que investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da Educação” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 61).

O presente trabalho, inserido ao campo metodológico mencionado, volta-se especialmente à formação inicial dos cursos de licenciatura em Pedagogia e caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa. No entender de Yin (2016, p. 6), “a pesquisa qualitativa oferece maior liberdade na seleção de temas de interesse, porque os outros métodos de pesquisa tendem a ser limitados”, uma vez que permite ao pesquisador abranger diferentes realidades de vida e perspectivas, além de contribuir com novos conhecimentos.

Quanto ao método investigativo empregado, desenvolveu-se uma pesquisa documental tendo como base a análise de materiais e documentos ainda não analisados ou que podem ser reconstruídos conforme as finalidades da pesquisa. Essa amplitude de informações ampara a elaboração de estudos bem estruturados, isto é, as diferentes fontes da pesquisa documental propiciam uma riqueza de conhecimentos “já que qualquer elemento portador de dados pode ser considerado documento” (GIL, 2018).

A seleção dos materiais analisados no trabalho deu-se a partir da pertinência de documentos, legislações e políticas relacionadas à formação docente, bem como aos cursos de formação inicial de professores no Brasil. A análise documental e suas

interlocuções com a história dos ordenamentos legais relacionados à temática do presente trabalho, permitem compreender como as propostas formativas foram se constituindo em dado momento histórico de forma a analisar os discursos tidos como verdade nas políticas públicas educacionais (FOUCAULT, 2003).

Vale lembrar que os documentos são considerados como “monumentos históricos” (FOUCAULT, 1995), ao materializarem a história de cada tempo. O quadro abaixo apresenta os materiais documentais que amparam a pesquisa, partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, para discutir os ordenamentos legais que foram se constituindo e configurando novos caminhos à formação do pedagogo na sociedade contemporânea.

Dentre as fontes que embasaram a pesquisa documental, foram analisados(as): 7 Leis Nacionais, 5 Decretos, 6 Resoluções, 5 Portarias, 3 Matrizes Curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia da UERGS, 2 *sites* de governo, além de outros materiais normativos consultados.

Quadro 1: Materiais de pesquisa

Documentos	Dados coletados para análise
Leis Nacionais	<p>1- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.</p> <p>2- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.</p> <p>3- Lei nº 11.646, de 10 de julho de 2001. Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS e dá outras providências.</p> <p>4- Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.</p> <p>5- Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da</p>

	<p>educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.</p> <p>6- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências.</p> <p>7- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.</p>
<p>Decretos</p>	<p>1- Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.</p> <p>2- Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências.</p> <p>3- Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.</p> <p>4- Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.</p> <p>5- Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização.</p>

Resoluções	<p>1- Resolução CNE/CP nº 1, 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.</p> <p>2- Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.</p> <p>3- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.</p> <p>4- Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.</p> <p>5- Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.</p> <p>6- Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).</p>
Portarias	<p>1- Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.</p> <p>2- Portaria normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.</p> <p>3- Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.</p>

	<p>4- Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica.</p> <p>5- Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal.</p>
<p>Matrizes curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia da UERGS</p>	<p>1- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos. Porto Alegre, 14 de dezembro de 2004.</p> <p>2- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura. Pró-reitoria de Ensino – PROENS. Área de Ciências Humanas. Porto Alegre, 2008.</p> <p>3- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia: Licenciatura-PPC. Pró-reitoria de Ensino – PROENS. Área de Ciências Humanas. Porto Alegre, 2014.</p>
<p>Sites do governo</p>	<p>1- Observatório do PNE. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <a href="https://www.observatoriodopne.org.br/">https://www.observatoriodopne.org.br/</a> Acesso em 18 dez. 2019.</p> <p>2- BRASIL. Ministério de Educação (MEC). Universidade Aberta do Brasil (UAB). 2018. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265">http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265</a> Acesso em 09 ago. 2020.</p>

Fonte: Autora (2020).

A pesquisa documental consolida-se “a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 244). O estudo embasou sua análise em tais fontes documentais, aliadas à contribuição de pesquisadores do campo educacional, tais como: Carvalho (2011), Dardot e Laval (2016), Foucault (1994, 1995, 2004, 2010, 2015), Veiga-Neto (2005), Veiga-Neto e Lopes (2011), Portella (2019), Anflor (2019), Machado (2018), dentre outros teóricos. Esses materiais de análise permitem a contextualização da

formação de professores no Brasil e a análise da trajetória profissional dos docentes, que paulatinamente foi se transformando ao longo da história.

Este estudo, ao realizar um investimento analítico documental, faz grandes aproximações com um estudo histórico que procura não desvelar verdades sobre a formação docente no Brasil, mas evidencia que as questões sociais e econômicas da sociedade servem como dispositivos que emergenciam novas políticas, “dispositivos múltiplos, diversificados, simultâneos ou sucessivos, que moldaram duradouramente a conduta dos sujeitos” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 213). Partindo desse entendimento, realizamos um investimento analítico e descritivo desde o início do estudo, justificando assim por que a Metodologia é lançada no início da pesquisa, para que permita ao leitor transcorrer nos processos históricos, vindo até nosso contemporâneo em relação à formação docente.

### **3 O PERCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DA INDEPENDÊNCIA AO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA LDB DE 1996**

A formação docente no contexto brasileiro passou por grandes transformações ao longo dos últimos séculos, percorrendo desde o Brasil Império à República. Aprofundar o estudo da formação de professores e professoras é crucial para que se possa analisar o processo de criação e instituição de políticas formativas e diretrizes voltadas à temática, assim como as demais legislações educacionais que estabelecem o direito à educação pública.

Após a Independência do Brasil, emancipação conquistada no ano de 1822, fortaleceu-se a ideia de ofertar a escolarização para todas as classes sociais e, dessa forma, a formação de docentes deveria ser pensada para prepará-los diante do cenário de universalização da educação pública. Perante a massificação do ensino, o esforço em constituir espaços direcionados à formação docente intensificou-se no momento, embora sob precárias condições. Diante disso, a pesquisa parte desse período histórico para elaborar este breve percurso.

A metodologia do ensino mútuo predominou nas escolas da época, cujos próprios professores deveriam arcar com os custos para sua formação profissional. O ensino voltava-se para o estudo dos conteúdos específicos das ciências e técnicas, repercutindo em escassas instruções sobre métodos didáticos e componentes pedagógicos (SAVIANI, 2009).

A Reforma Constitucional de 1834 transferiu a responsabilidade da instrução primária às Províncias, que se dedicaram à criação das primeiras Escolas Normais, evidenciando forte influência europeia em sua organização. Essas iniciativas “coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político” (TANURI, 2000, p. 63). Nesse contexto, a formação de professores foi representada por um sistema de ensino desarticulado, no qual os conhecimentos científicos predominavam em detrimento das metodologias didático-pedagógicas.

As inúmeras Escolas Normais criadas no período entre 1834 e 1884, em diferentes localidades brasileiras, devido à ausência de recursos e à insuficiência de alunos, além da adoção de constantes medidas de criação e extinção, não tiveram continuidade e qualidade (TANURI, 2000). Cabe ressaltar, também, a reforma da

instrução pública de São Paulo, em 1890, que transformou e ampliou as Escolas Normais, sob a influência da elite republicana no poder desde a Proclamação da República, em 1889. Indo em direção oposta à tendência curricular dos cursos, os reformadores preconizaram as disciplinas de metodologias e de prática escolar como essenciais ao preparo profissional (BRASIL, 1890).

Tais esforços de expansão dos espaços de formação docente manifestam-se em razão de que “no século XIX, diferentemente do século anterior, as crianças [...] passam a ser institucionalizadas em ambientes específicos que deem conta para além da assistência” (ANFLOR, 2019, p. 52). Percebe-se que a universalização gerou efeitos na qualificação dos professores, pois essa nova questão social reforçou a necessidade desses profissionais.

Scheibe (2008, p. 43) aponta que a referida reforma foi reconhecida pela “implantação de um ensino primário de longa duração (8 anos), [...] pela organização dos ‘grupos escolares’, mediante a reunião de escolas isoladas; e ainda pela institucionalização de um curso superior, anexo à escola normal”. A Primeira República teve seu início marcado por essas transformações na formação docente, mas manteve a centralização da educação brasileira aos estados e municípios, conforme a Constituição Republicana de 24/02/1891, resultando na disparidade educacional entre os estados.

O cenário pós-Constituição de 1891 consolidou uma demanda de participação do estado, que se tornou ainda mais intensa a partir da Primeira Guerra (1914-1918) frente a um movimento nacionalista que lutava pela centralização da educação ao governo brasileiro (TANURI, 2000). Todavia, essa estrutura de formação de professores e de instrução popular permaneceu regida pelos estados, dentre os quais se destacaram avanços consideráveis nas escolas normais de São Paulo, que serviram de modelo aos demais.

No entender de Tanuri (2000, p. 70), até meados de 1920, foram introduzidos o “curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino anteriores ao secundário, e este último, de caráter elitizante, objeto de procura dos que se destinavam ao Ensino Superior”. Em consequência do estabelecimento do curso complementar, em alguns estados, o Ensino Normal foi dividido em dois ciclos, no qual o primeiro dedicava-se ao preparo

geral, com duração de três anos, enquanto que o segundo visava fomentar uma formação profissional, no período de dois anos.

Entre as décadas de 1920 e 1930, o Estado preocupa-se com a garantia de educação pública por meio de um ensino mais democrático, ao passo que “os católicos ambicionavam uma educação de conteúdo religioso” (PORTELLA, 2019, p. 76), fazendo com que esse jogo de poder fosse constituindo as políticas de formação docente do período. Nesse contexto que se configurava, cabe analisar o papel do movimento da Escola Nova na inserção de novos olhares acerca da educação.

Posteriormente a esse período, ideias escolanovistas foram sendo incorporadas aos componentes curriculares dos cursos de formação de professores, renovando concepções e metodologias pedagógicas. Esse movimento educacional “conhecido como Escola Nova surgiu para propor novos caminhos a uma educação que a muitos parecia em descompasso com o mundo das ciências e das tecnologias” (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 2). Diante do desenvolvimento econômico suscitado pela indústria cafeeira e da crescente urbanização, a modernização brasileira seria assegurada mediante a garantia de educação aos cidadãos.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento publicado em 1932, retratou as inovações propostas por educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e outros intelectuais que compartilhavam dos mesmos ideais. Se na “pedagogia tradicional, o processo pedagógico era centrado no professor, na transmissão de certos conteúdos definidos em currículo, para a nova tendência, a atividade dos alunos assumia protagonismo incontestado” (MESQUITA, 2010, p. 64). Assim, os princípios defendidos no documento idealizavam a consolidação de educação pública, obrigatória e gratuita, capaz de atribuir ao aluno papel ativo de protagonista no espaço escolar.

Mesmo sendo suscitado pela necessidade de educação de qualidade em busca de modernização e desenvolvimento econômico, entende-se que esse movimento contribuiu significativamente para a conquista de uma educação pública, obrigatória e gratuita para todos os cidadãos brasileiros. Esse tempo histórico conduziu a organização brasileira a novos direcionamentos, em um viés mais participativo e democrático.

Nessa conjuntura escolanovista, embora as Escolas Normais tenham conquistado considerável expansão, foi instituído o Decreto nº 3.810, de 19 de março

de 1932, que “regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a previa exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal” (BRASIL, 1932). Esse movimento teve o intuito de integrar a pesquisa acadêmica à constituição curricular dos cursos, e a partir dessa reformulação legislativa, Anísio Teixeira transformou as escolas normais em Escolas de Professores, criando - em 1932 - o Instituto de Educação do Distrito Federal, que foi coordenado por Lourenço Filho. O Instituto de Educação de São Paulo, por sua vez, foi instituído por Fernando de Azevedo em 1933.

Essa reconfiguração educacional repercutiu no afastamento do diretivismo da profissão e na transformação do papel dos professores, que passam de figuras tradicionais a mediadores do processo de aprendizagem (MESQUITA, 2010). A lógica que poderíamos nomear como mais autoritária, antes predominante, centrada na figura do professor, foi amplamente criticada, transformando as concepções e propostas que imperavam nas formações desse profissional. Com relação aos efeitos do Movimento da Escola Nova na políticas educacionais do período, o pesquisador mencionado ainda afirma que:

O próprio “ensinar” como objetivo da escola foi questionado, sendo substituído pelas aprendizagens espontâneas dos alunos, guiadas por suas necessidades e interesses. Notemos, o saber a ser transmitido pelo professor deixa a cena para dar lugar a uma escola que incentiva a atividade dos próprios alunos em busca de conhecimento (MESQUITA, 2010, p. 66).

A partir dos entendimentos relacionados a esse importante movimento histórico, é possível ponderar que a Escola Nova representou intensos debates políticos, sociais e educacionais que conduziram as políticas de formação docente nas décadas seguintes. É considerado um marco na história da educação em razão de transformar práticas pedagógicas e discursos que passaram a ser verdadeiros no cenário brasileiro, uma vez que produziu novas concepções acerca do processo de ensino e de aprendizagem, bem como o papel dos educandos e dos docentes quanto ao saber construído.

A profissionalização docente e os saberes que constituem o campo formativo da docência foram reconhecidos a partir desse período importante, uma vez que esses Institutos de Educação foram incorporados a universidades, tornando-se cursos superiores. O Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, dá organização à Faculdade

Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, construindo a base para a consolidação de um sistema superior de formação.

Com relação ao curso Normal, conforme a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, ele foi dividido em dois ciclos de formação, não apresentando mudanças significativas. O artigo 2º do documento estabelece: “o Ensino Normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos” (BRASIL, 1946). A legislação definiu, ainda, que a formação dos professores poderia ser cursada no curso normal regional, na escola normal e no instituto de educação.

Nesse período, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, propôs a organização de um projeto para uma reforma geral na educação, na qual as discussões “versavam sobre centralização e descentralização da educação, o ensino primário gratuito e obrigatório, gratuidade e escolas públicas nos demais níveis de ensino, bem como normatização e regulamentação desta obrigatoriedade” (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 140). Logicamente, a divergência entre defensores da escola pública e da escola privada tornou-se intensa.

Tais estudos, que transcorreram de 1948 a 1961, tiveram forte influência dos princípios defendidos pelos pioneiros da Escola Nova. Tendo em vista a defesa dos ideais escolanovistas, foi publicado o “Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados”, em 1959, redigido novamente por Fernando de Azevedo. A escola pública gratuita não faz “distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso” (O MANIFESTO, 1959).

Os ideais propostos pela Escola Nova serviram de base para os debates que antecederam a promulgação da LDB nº 4.024/61, cujo Capítulo IV dedicou-se à formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio. Segundo o art. 53, o preparo para atuação no primário ficou a cargo da escola normal de grau ginasial, composta “no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica” (BRASIL, 1961) e da escola normal de grau colegial, constituída de três séries anuais.

A LDB de 1961, com relação à formação profissional para o Ensino Médio, defendeu que esse ficou sob a incumbência das “faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos

especiais de educação técnica” (BRASIL, 1961), ao passo que a capacitação de especialistas, administradores, professores de curso normal e demais cursos de aperfeiçoamento ficaram a cargo dos Institutos de Educação. A LDB de 1961, garantiu a educação como direito dos cidadãos, assegurada “pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor” (BRASIL, 1961), gerando críticas por parte dos pioneiros signatários da Escola Nova.

Outro fator de insatisfação acerca do Ensino Superior refere-se aos professores catedráticos<sup>3</sup> que detinham posição elevada perante os docentes auxiliares e assistentes (MONTE, 2016, p. 838). A partir da LDB, foi garantida a eles a função de gerenciar os estabelecimentos de Ensino Superior, podendo ser nomeados como diretores. Essa questão, aliada à baixa remuneração dos professores, à necessidade de atualização curricular e à elitização do ensino no País, fortaleceu um “intenso movimento visando à reforma do sistema universitário brasileiro, do qual participaram os docentes, os pesquisadores e o movimento estudantil” (MARTINS, 2009, p. 18).

Até a promulgação dessa legislação, os cursos de licenciaturas e de Pedagogia permaneceram com a organização curricular “3+1”, ou seja, os três primeiros anos eram destinados aos conteúdos das áreas de conhecimento, e o último ano para a formação didático-pedagógica (LIBÂNEO, 2015). Essa construção evidencia a predominância dos conhecimentos específicos com relação às metodologias pedagógicas. Em razão da LDB apresentar modificações pouco significativas na formação de professores, essa configuração permaneceu organizando o sistema superior das licenciaturas.

A normativa não correspondeu às questões propagadas pelo movimento, tendo desdobramentos oriundos do governo<sup>4</sup> do Estado e da Igreja Católica na organização das políticas de formação docente no Brasil, “na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo” (FOUCAULT, 2003, p. 280). Assim, as

---

<sup>3</sup> O professor catedrático, desde a Reforma Francisco Campos, de 1931, detinha a possibilidade de vitaliciedade à função e de aposentadoria perante o cumprimento dos trinta anos de trabalho ou após os 65 anos de idade necessários ao fim da carreira (MONTE, 2016).

<sup>4</sup> Governo é entendido como “ação ou ato de governar”, substituindo o vocábulo governo quando tratar dessas questões (VEIGA-NETO, 2005, p. 2).

políticas constituídas posteriormente à década de 1960, propagaram ideais antidemocráticos fundamentados nas crenças religiosas (PORTELLA, 2019).

Historicamente, esse período consolidou um aumento significativo da procura por matrículas no Ensino Superior, devido à conquista do direito à educação, o que, articulado às demandas propostas pela comunidade acadêmica, pressionou o governo a expandir e a reformar o sistema de Ensino Superior no Brasil. No contexto da ditadura militar, após o golpe de 1964, inúmeros decretos foram instituídos, tendo em vista o controle e a restrição à manifestação e à liberdade de expressão dos estudantes, professores e funcionários que se mostrassem contrários à nova ordem (DANTAS, 2015).

Nesse cenário antidemocrático, a reorganização do Ensino Superior contou com um grupo seletivo de especialistas norte-americanos, no qual “o governo encomendou determinados estudos com o objetivo de propor medidas para o Ensino Superior” (MARTINS, 2009, p. 19). Destacam-se o documento construído por Rudolph Atcon, o Relatório Meira Mattos e o Relatório da Equipe de Assessoria do Ensino Superior, que serviram de suporte teórico ao Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, responsável pela elaboração da legislação a ser instituída.

O Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária versou sobre a estrutura, o currículo, corpos discente e docente e novos princípios constituídos referentemente ao Ensino Superior. Dentre eles, encontra-se o princípio da unificação da carreira docente.

E sua primeira inovação real, conseqüente com a nova definição de Universidade, está no reconhecimento da indissolubilidade das tarefas de ensino e pesquisa, expresso na ideia da unidade da carreira docente [...]. Daí o princípio implícito na ideia de unificação da carreira universitária, segundo o qual todo professor deve investigar e, de algum modo, criar e de acordo com o qual, também, todo pesquisador deve ensinar e, de alguma forma, transmitir diretamente ao estudante o resultado de sua investigação (RELATÓRIO, 1983, p. 35-36).

Em decorrência do estabelecimento desse princípio de atuação docente no Ensino Superior, foram delineados outros princípios como estratégia para a garantia da articulação entre ensino e pesquisa, como o regime de dedicação exclusiva do professor à universidade, horário de trabalho e a substituição das cátedras pelos departamentos (RELATÓRIO, 1983). As questões propostas no transcorrer de tal documento, incontestavelmente, apresentam novas perspectivas de formação

docente e de ensino universitário, princípios que moldaram os discursos presentes nas legislações que sucederam esses debates, a exemplo da Lei de Reforma Universitária e outras normatizadas que foram produzindo outros olhares sobre a organização do Ensino Superior no Brasil.

As discussões oriundas desse processo culminaram na instituição da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, reconhecida como Lei da Reforma Universitária. Relativamente aos embates entre público e/ou privado, o art. 2º definiu que o Ensino Superior seria “ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (BRASIL, 1968). Essa medida representou o prosseguimento de instituições particulares distantes da articulação entre universidade e pesquisa, centralizadas nos antigos paradigmas.

Além da extinção das cátedras universitárias, foi estabelecido o período de quatro anos para os cargos de reitor, vice-reitor, diretor ou vice-diretor de universidades e de instituições superiores, sem a possibilidade de novo mandato consecutivo (BRASIL, 1968). Essa reestruturação das funções gestoras, bem como a criação de departamentos, descritos como a “menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização” (BRASIL, 1968), consolidaram maior autonomia e democracia aos espaços de Ensino Superior.

A Lei da Reforma Universitária, assim como a LDB de 1961 e os documentos normativos anteriores a tais transformações legislativas, são oriundos de relevantes acontecimentos históricos que se manifestam na produção de práticas pedagógicas, concepções teóricas e certos discursos do campo educativo, gerando efeitos na formação docente no Brasil. Assim, partimos do pressuposto de que esse resgate histórico permite analisar as políticas formativas atuais com base nos movimentos históricos que constituem os atuais dizeres sobre a docência.

Essa reestruturação do sistema superior repercutiu, também, nos currículos dos cursos de Pedagogia, que foram modificados por meio da Resolução nº 2, de 12 de maio de 1969, alterando a configuração de bacharelado e de licenciatura em vigência pelo Parecer CFE 251/62. O curso passou a formar profissionais para atuar no “ensino Normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e dos sistemas escolares” (MASCARENHAS; FRANCO, 2017, p. 44). Isto é, não havia formação específica para

a atuação do professor nas séries iniciais, relegando ao curso Normal essa modalidade escolar.

Segundo o art. 2.º do documento, o novo currículo abrangia “uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas” (BRASIL, 1969). Assim, componentes como Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação e Didática compunham a parte comum, atribuindo conhecimentos específicos conforme a habilitação pretendida.

Tais transformações fomentaram a organização da formação docente, especialmente, a partir da década de 1970, momento do cenário ditatorial em que as organizações docentes se fortalecem (MONTE, 2016). As legislações então vigentes asseguravam aos cursos de Pedagogia a formação de especialistas em educação, ao passo que a formação para o ensino primário era fornecida pelas escolas normais ginasiais e colegiais.

Em vista da qualidade de formação das licenciaturas, discussões a respeito da necessidade de reformulação dos cursos voltados aos docentes, especialistas e pedagogos começaram a introduzir-se no cenário educacional. Além dessas exigências, a organização da educação brasileira necessitava ser revista, uma vez que a LDB, de 1961, manteve a estrutura das décadas anteriores. Em continuidade às análises dos relatórios construídos por intelectuais brasileiros e norte-americanos no contexto da Reforma Universitária de 1968, o general Emílio Garrastazu Médici criou um Grupo de Trabalho para consolidar o projeto da nova LDB.

No entender de Dantas (2015, p. 98), a contratação de um grupo seletivo de especialistas pelo governo “procurava favorecer uma mentalidade voltada à importação de técnicas de ensino modernizantes, privilegiando a aprendizagem em si e isolando-a de seu contexto social”. A ditadura militar elaborou políticas educacionais sem a participação da sociedade, dos estudantes, dos professores e demais pesquisadores do campo, direcionando a construção de legislações que não abarcavam as necessidades manifestadas, mas que foram conduzindo as legislações implementadas no decorrer dos anos 1970.

A conquista da efetivação desse conteúdo foi o substrato material do início da organização docente a partir da década de 1970. Período em que há a redução brusca das liberdades democráticas, mas também o fortalecimento das organizações de classe, na perspectiva de combater o Regime Militar e

defender, por meio das estruturas da classe, o seu projeto de sociedade (MONTE, 2016, p. 845).

Dessa forma, a LDB de 1961 e a Lei da Reforma Universitária de 1968, ambas produzidas no contexto ditatorial, que perdurou até a década de 1980, apresentaram inúmeros avanços acerca da profissionalização docente; em contrapartida, com forte restrição em virtude das configurações históricas da época. Foi nessa conjuntura, de embates políticos e de grandes transformações educacionais, que foi promulgada a nova LDB, Lei nº 5.692 de 1971.

O documento apresentava tendências pedagógicas marcadamente tecnicistas, estabelecendo transformações tanto na educação nacional quanto na formação de professores. O primário e o secundário passaram a se denominar, respectivamente, em primeiro e segundo grau; já o curso normal recebeu a nomenclatura de Habilitação para o Magistério, sendo incorporado, concomitantemente, ao segundo grau escolar (BRASIL, 1971). O documento estabeleceu exigências mínimas para a atuação docente em cada grau, conforme retrata o art. 30:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971).

A Habilitação para o Magistério ficou restrita ao ensino de 1º grau, enquanto que as licenciaturas curtas ou plenas, que correspondiam, respectivamente, a três ou quatro anos de duração, eram exigidas para o exercício profissional nos quatro anos finais do 1º grau e no 2º grau. Aos cursos de Pedagogia foram atribuídas novas capacitações para a gestão e a supervisão escolar (BRASIL, 1971). Embora essas exigências demonstrem o reconhecimento do Ensino Superior como proposta formativa, o art. 77 da LDB, propõe como alternativa à falta de profissionais qualificados, a atuação de professores com outras formações, em caráter complementar e temporário.

Essa fragilidade acerca da formação docente “causava uma inépcia formacional em cadeia, tornando o ofício do professor algo menor, sem qualidade e sem exercício crítico” (DANTAS, 2015, p. 103). Com base nas reflexões constituídas,

afinal, de que forma a conjuntura ditatorial refletiu na formação docente do período? A ausência de participação da comunidade educacional na elaboração dos documentos instituídos, bem como o caráter fragmentado e generalista de formação, que englobava docência e habilitações de especialistas em educação visou constituir técnicos para aplicar procedimentos importados de outros países sob o argumento de modernização.

A precariedade dos cursos de Pedagogia e da Escola Normal em formar professores devidamente qualificados, suscitou um forte sentimento de insatisfação, que contribuiu para que, a partir de 1980, educadores, pesquisadores e especialidades do campo educacional reivindicassem mudanças no currículo dos cursos de Pedagogia. Dentre as demandas requeridas, cabe ressaltar a luta pela consolidação de uma formação específica em nível superior para o primeiro grau, uma vez que o curso de Pedagogia direcionava-se, predominantemente, ao preparo de especialistas em orientação, supervisão, inspeção e administração escolar.

O movimento fundamentava-se, sobretudo, na “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68-69), tendo em vista a valorização da identidade e do trabalho dos professores. Diante das descontinuidades das políticas de formação de professores, implementadas ao longo da ditadura militar, a década de 1980 representou uma abertura democrática que possibilitou a reorganização da comunidade educacional.

Esse momento pós-ditadura incitou o embate de diferentes grupos e perspectivas com relação à formação docente e à educação nacional. Em outras palavras, tal cenário apresentava intensas lutas políticas, de educadores e entidades que disputavam por interesses sociais e democráticos; outros, em contrapartida, buscavam a hegemonia das diretrizes conservadoras acerca da educação brasileira. A LDB de 1971, elaborada durante o regime, necessitava de reformulações para garantir a formação inicial dos professores em nível superior e ampliar a qualidade dos sistemas de ensino. Assim, a sociedade passou a exigir a promulgação de uma nova LDB, em um viés mais democrático e participativo.

A elaboração, entre os anos de 1986 e 1996, de uma nova LDB, que culminou na aprovação da Lei nº 9.394, de 1996, ocorreu em um contexto não sem contradições, mas de intensos embates político-ideológicos, pois, mais do que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade, haja vista que no Brasil vivenciava-se um período pós-ditatorial, e a

sociedade civil mobilizava-se para a redemocratização do País (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 409).

Percebe-se que essa necessidade de reformulação da LDB de 1971 é um desdobramento da reabertura democrática perante o fim da ditadura militar no Brasil, tendo em vista a (re)construção de políticas qualificadas de formação docente. Nesse sentido, o processo de elaboração, tramitação e aprovação da nova LDB de 1996 ocorreu nesse quadro de “ambiguidade que caracteriza as disputas de interesses diversos (e, às vezes, antagônicos) no Conselho Nacional de Educação (CNE)” (BARBOSA; CANCIAN; WESHENFELDER, 2018, p. 47).

Essa breve discussão apontou caminhos para a análise de legislações, políticas e documentos que definiram e redefiniram a formação inicial de professores e demais profissionais da educação até a década de 1990. Na terceira seção deste estudo, serão analisados os desdobramentos da LDB e as normatizações que a sucederam, transitando até a presente conjuntura.

#### 4 DESDOBRAMENTOS DA LDB DE 1996 NO CENÁRIO FORMATIVO CONTEMPORÂNEO

Assim como a LDB de 1971, no contexto antecedente à promulgação da LDB de 1996, grupos divergiam em defesa da escola pública, democrática, universal e de qualidade, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação<sup>5</sup> (ANFOPE) e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública<sup>6</sup> (FNDEP). Em posição contrária, outros educadores lutavam pela consolidação de um projeto neoliberal, que valorizava a privatização da educação e da formação docente para atender às exigências capitalistas (BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

Nas palavras de Portella (2019, p. 123), “como a mentalidade neoliberal já há muito instaurada evoca [...] a descentralização estatal, o descrédito nas instituições de serviços e, por consequência, uma desvalorização avassaladora da educação”, a formação docente foi conduzida por esses efeitos. Isto é, as conquistas angariadas a partir da constituição de políticas formativas aos professores indicavam os rumos para a consolidação de uma educação pública, gratuita e de qualidade, o que não era uma verdade para todos.

A reestruturação da LDB, embora necessária diante da debilidade do sistema de formação docente, não correspondeu aos anseios de pesquisadores e especialistas educacionais. O documento reafirmou a trama de ordenamentos legais vigentes, que dentre muitas questões criticadas, discursavam em favor da formação dos educadores em nível superior ao mesmo tempo em que apresentavam brechas para a permanência de qualificação em nível médio, na modalidade Normal. Em seu artigo 62 (BRASIL, 1996), define que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

---

<sup>5</sup> A ANFOPE, criada em 1980, luta em defesa da qualificação docente e da valorização da profissão (ANFOPE, 2016). A associação pode ser acessada por meio do endereço eletrônico: <http://www.anfope.org.br/>.

<sup>6</sup> O FNDEP foi criado em 1986, reunindo inúmeras entidades e associações que reúnem educadores, estudantes e comunidade educacional em vista da consolidação da escola pública, universal, gratuita e de qualidade.

As tendências conservadoras, manifestadas em tal legislação, repercutiram na predominância dos Institutos de Educação e do Curso Normal em detrimento dos cursos superiores de Pedagogia. A formação inicial dos professores e pedagogos continuou deficitária, tanto na qualidade quanto nas condições de oferta de formação inicial de nível superior, pois os poucos cursos criados evidenciavam um caráter aligeirado e fragmentado.

A LDB ressalta que as habilitações em orientação e supervisão escolar, entre outras atribuições, devem ser realizadas nos cursos de Pedagogia (BRASIL, 1996), assim como a formação para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo a docência o foco principal dos currículos do curso e da formação do pedagogo. A limitação da Pedagogia à docência suscitou críticas à legislação, visto que o campo de atuação do Pedagogo trata da “educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social” (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2011, p. 61). Sendo assim, docência constitui apenas uma das inúmeras atribuições da Pedagogia, que abrange contextos escolares e extraescolares.

Em função dessas fragilidades, o FNDEP publicou um documento que detalha seu posicionamento quanto à LDB de 1996, o qual destaca o texto referente aos Profissionais da Educação (FNDEP, 1997) no qual teceu críticas aos Institutos de Educação e aos Cursos Normais que, segundo o fórum, constituem formações práticas e desarticuladas com a pesquisa e a universidade. Ainda reiterou que os cursos superiores apresentam currículos técnicos e fragmentados quanto ao ensino, à pesquisa e à extensão (FNDEP, 1997).

Assim, a LDB reafirmou a falta de investimentos na formação dos professores ao admitir um preparo meramente técnico. Em consonância com esses ideais neoliberais predominantes nas políticas formativas, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, cuja finalidade dedicava-se a orientar as organizações curriculares dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2002).

Após apresentada a versão preliminar das diretrizes pelo CNE, em 2001, a ANFOPE elaborou um documento de análise da proposta. A dita “nova” abordagem defende uma multiplicidade de competências necessárias à formação profissional dos docentes que, na visão da associação, representa um viés tecnicista e reprodutivista de formação (ANFOPE, 2001). Além disso, “em nenhum momento o documento

menciona o curso de Pedagogia como local preferencial de formação” (ANFOPE, 2001), em conformidade com as tendências defendidas na LDB de 1996.

Contrariamente a essas demandas de educadores e entidades, as diretrizes determinam o “domínio dos conhecimentos e competências específicos de cada saber disciplinar” (BRASIL, 2002), enquanto que o preparo didático-pedagógico, nitidamente, é posto em segundo plano. Essa perspectiva de formação docente indica a dicotomia entre as teorias e as práticas, entre os conhecimentos específicos e os saberes pedagógicos, apesar de as diretrizes terem como foco a interlocução entre esses modelos de formação docente. Contudo, o documento reconhece a pesquisa científica como metodologia formativa, estabelecendo 400 horas de atividades práticas, vinculadas com os demais componentes curriculares dos cursos de licenciatura (HONÓRIO *et al.*, 2017).

Ao observar tais documentos, constituídos no princípio deste século, esses devem ser entendidos “do ponto de vista de uma história dos discursos” (FOUCAULT, 2015, p. 77), uma vez que os discursos produzidos historicamente vão conduzindo normatizações em cada época. Assim, os discursos produzidos a partir do movimento da Escola Nova ainda se desdobram nas legislações atuais, bem como entidades religiosas e neoliberais contrários à qualidade educacional.

As discussões em torno da formação inicial de professores, especificamente no tocante à constituição dos cursos de Pedagogia, pretendiam consolidar uma organização curricular capaz de garantir qualidade teórico-prática à profissionalização. Desse modo, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN), licenciatura, em razão das pressões e influências exercidas pela ANFOPE e pela sociedade em geral.

Face a divergências de concepções da comunidade acadêmica, as Diretrizes Curriculares para o referido curso passaram a reconhecer a Pedagogia como uma licenciatura. As amplas atribuições voltam-se tanto à atuação docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, em cursos de nível Médio, Normal e Profissionalizante, quanto ao campo do apoio escolar, além de possibilitar a abrangência de outras áreas educacionais, conforme o artigo 2º das diretrizes (BRASIL, 2006a).

A organização curricular dos cursos de Pedagogia, a partir de então, com base nas normatizações propostas pelas diretrizes, promoveu um grande desafio ao aliar

componentes pedagógicos e conteúdos específicos que contemplem as demandas atribuídas à profissão. A formação dos pedagogos não se limitou à escola, “devendo abranger, também, esferas mais amplas da Educação, a não-formal e a informal” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 61). Assim, as instituições de Ensino Superior tiveram de adaptar-se às novas configurações.

Dito de outra maneira, embora as diretrizes confirmem importância “à pesquisa, à análise e à aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional” (BRASIL, 2006a), é evidente que as concepções predominantes atribuem as atividades docentes à identidade profissional do pedagogo, desconsiderando a Pedagogia enquanto Ciência. A docência é encarada como um sinônimo de Pedagogia, apesar de integrar apenas um dos campos de atuação dos pedagogos, diante das demais funções educacionais que permeiam os espaços escolares e não escolares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia revelam uma contrariedade com a relevância da Pedagogia enquanto ciência historicamente consolidada. Frente a essa tendência manifestada no documento, Mascarenhas e Franco (2017) salientam que é imprescindível reconhecer a identidade profissional do Pedagogo, não se limitando à formação de professores.

Ao utilizar-se do discurso de Foucault quando se refere aos docentes, é possível empreender que “o professor governa” (FOUCAULT, 1994, p. 751), isto é, conduz as condutas dos alunos a partir do cotidiano educativo vivenciado no espaço escolar. Mas, afinal, que educandos visam constituir? Percebe-se que os docentes têm papel importante na formação dos sujeitos e na transmissão de verdades, e é nessa questão que pode ser evidenciada a razão das políticas mencionadas reforçarem uma formação tecnicista e aligeirada, que desconsidera a qualidade da formação dos educadores.

Em decorrência do referido ordenamento legal, foi instituído o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que - dentre as vinte e oito diretrizes elencadas - destacou a necessidade de efetivar programas voltados à formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2007a). No mesmo ano, a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID),

determina a sua instituição a partir de convênios com instituições de Ensino Superior do campo educacional (BRASIL, 2007b).

Dentre suas finalidades, o programa visa propiciar espaços para a formação inicial dos acadêmicos das licenciaturas, tendo como base a articulação entre a universidade e as escolas públicas, o que favorece o diálogo teórico-prático e a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica (BRASIL, 2007b). Além disso, o PIBID oferece bolsas a estudantes, professores formadores e docentes das escolas participantes.

Destaca-se, também, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), iniciativa voltada à promoção de formação inicial aos professores sem curso superior, àqueles que não possuem graduação na área em que atuam e aos profissionais que necessitam de qualificação pedagógica, conforme defende a Portaria Normativa 9/2009 (MEC, 2009). O programa é ofertado presencialmente e a distância, sendo essa última modalidade realizada por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>7</sup>.

Referindo-se à formação continuada, cabe salientar a importância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, com a finalidade de fomentar a formação de alfabetizadores em exercício na Educação Básica e alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade (BRASIL, 2012). Os docentes desenvolviam as práticas de alfabetização com base nas metodologias estudadas, e as respectivas propostas eram incluídas em um relatório, contendo as reflexões acerca das propostas. O diálogo entre os professores do programa e os docentes alfabetizadores constituiu-se em uma estratégia essencial de qualificação e de transformação das estratégias de alfabetização dos educandos.

Embora programas importantes para a formação inicial e continuada dos professores tenham sido criados e efetivados nesse período de vigência das diretrizes do curso de Pedagogia, a fragmentação entre eles foi motivo de intensas críticas de educadores, que argumentavam a favor da criação de uma política nacional capaz de fortalecer tais ações formativas. Sendo assim, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto 6.755/09, que vigorou até ser revogada pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

---

<sup>7</sup> O programa UAB visa ampliar a oferta de cursos de formação inicial de professores e outras qualificações por meio da Educação a Distância (EAD) (MEC, 2018).

A política delineou como objetivos principais a expansão da oferta de cursos de formação inicial e continuada e a garantia de qualidade do processo formativo dos professores, ressaltando, como caminho necessário, o vínculo entre teorias e práticas, realidade escolar e organização curricular, bem como a progressão na carreira e melhores condições de trabalho (BRASIL, 2009). Dessa forma, a formação dos acadêmicos das licenciaturas e dos profissionais em atuação no âmbito escolar foram contemplados nos planos educacionais propostos.

A fim de aproximar-se das finalidades traçadas pela política, quanti e qualitativamente, a formação de professores, na conjuntura brasileira, prosseguiu sendo foco de debates pelo Conselho Nacional de Educação, que aprovou o Plano Nacional da Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O plano, em vigência no decênio (2014-2024), define vinte metas, apontando estratégias e necessidades que visam à qualificação da Educação Básica, dentre as quais, quatro direcionam-se à formação dos profissionais do magistério (BRASIL, 2014).

Referente à formação inicial, o documento estabelece, em sua meta 15, a organização de uma política nacional de formação dentro do prazo de um ano, em consonância com a LDB. Aos docentes em exercício na Educação Básica prioriza “formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014). Com relação à formação continuada, por sua vez, o PNE destacou como finalidade formar a metade dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação e “garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação” (BRASIL, 2014).

De acordo com Dourado (2016, p. 31), “o desafio é enorme: garantir formação inicial, em nível superior, para todos os profissionais do magistério da educação básica e, também, formação continuada”, conforme as necessidades advindas da atuação pedagógica. Somam-se a isso, as Metas 17 e 18 que tratam, respectivamente, da valorização e da equiparação salarial “aos demais profissionais com escolaridade equivalente” e da elaboração de planos de carreira voltados à Educação Básica e Superior, tomando “como referência o piso salarial nacional profissional” (BRASIL, 2014).

Conforme o Observatório do PNE, a porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior em 2017 era de, aproximadamente, 79,9%, porém, ao assegurar a formação específica para a área de atuação, esse índice despencou. No mesmo ano, 46,2% dos docentes da Educação Básica tinham Pós-graduação; e 35,1% dos professores tinham acesso à formação continuada (BRASIL, 2017). Esses dados revelam o longo caminho necessário para a melhoria da qualificação profissional dos docentes.

Cabe reforçar que políticas e programas, como PIBID, PNE, PNAIC, PARFOR E UAB, brevemente analisados neste capítulo, são oriundos de esforços para medir estatisticamente a educação brasileira. Tal quantificação trata de uma estratégia de governo da população, tendo como resultado a elaboração de programas destinados às questões sociais observadas (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p.148). Tais metas relacionadas à formação docente emergenciam a necessidade de fomentar políticas direcionadas.

O PNE apresenta “metas de grande envergadura e importância e irão requerer políticas nacionais articuladas” (DOURADO, 2016, p. 30) que correspondam ao contexto brasileiro e às demandas apontadas por especialistas e pesquisadores dessa área. As finalidades apontadas pelo Plano, bem como as demais normatizações orientadoras da formação docente, passaram a exigir a reformulação das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, vigentes desde 2002, após treze anos de sua instituição.

#### 4.1. ENTRELACEMENTOS ENTRE AS NOVAS DCN DE 2015 E A BNC PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As diretrizes de 2002 manifestam um posicionamento político elitista, que atende aos interesses neoliberais acerca da educação brasileira. A formação docente por competências é um fator que incitou um intenso descontentamento por parte das associações e dos educadores que lutam em defesa de uma escola pública universal, gratuita e de qualidade. Transcorridos treze anos de vigência de tal ordenamento legal, a comunidade educacional reivindicou sua reformulação.

Em decorrência disso, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as 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. Essa política contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e as modalidades educativas (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2015).

As diretrizes instituídas em 2002, ao valorizar o ensino de competências para a formação profissional dos professores, manifestaram o viés tecnicista e o aligeiramento dos cursos de preparo docente, admitindo o nível médio como requisito mínimo para atuação. Quanto aos cursos superiores de formação, estabeleceu que as instituições deveriam garantir, em seu projeto pedagógico, uma gama de competências necessárias à atuação profissional dos professores, evidenciadas no artigo 6º do referido documento (BRASIL, 2002).

Em razão das intensas críticas efetuadas à abordagem de competências como proposta formativa dos professores, na reelaboração do documento instituído em 2015, o termo “competência”, foi substituído por “informações”, “conhecimentos” ou “habilidades”. As novas diretrizes delinearão as atividades que os egressos dos cursos de formação devem estar “aptos” a desenvolver, da mesma forma que as diretrizes de 2002, ao referirem-se às competências necessárias à atuação dos professores.

Embora os conceitos fossem substituídos por novas nomenclaturas, as estratégias neoliberais continuaram conduzindo as políticas conforme seus interesses. E a análise desse material permite construir um olhar crítico que ultrapasse os textos, aprofundando-se nas questões disfarçadas e encobertas nos documentos. Esse modo de ver como as políticas formativas se constituem é um movimento de “oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico” (FOUCAULT, 2010, p. 11).

No tocante às atribuições profissionais, ambas as diretrizes apresentam discursos que remetem à preocupação com os índices de formação inicial e com os futuros resultados das avaliações escolares dos educandos (NUNES, 2017, p. 26), embora destinem poucos investimentos e exijam altos níveis de qualificação. Tal realidade decorre da “generalização dos métodos de avaliação no ensino público

oriundos da empresa” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 30), que representam os preceitos neoliberais de concorrência e competitividade entre os sujeitos e as nações.

Os anseios de pesquisadores do campo educacional foram superficialmente considerados no documento, que não apresentou transformações significativas quanto à concepção de formação de professores, sendo ainda predominante o caráter meramente técnico. Nesse sentido, as diretrizes de 2015 reiteram a concepção da docência como uma profissão limitada às demandas da sociedade capitalista, que se reduz à aplicação de conhecimentos, técnicas e metodologias (NUNES, 2017).

Além disso, as novas diretrizes reforçam a necessidade do estabelecimento de uma base comum curricular voltada à formação dos professores, o que é evidenciado em outros pareceres e documentos legais, como o § 8º do artigo 62 da LDB (modificado pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) ao determinar que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996).

A Lei 13.415 designa, ainda, o prazo de até dois anos para o cumprimento dessa exigência (BRASIL, 2017), que deve estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC), aprovada no dia 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2. Tal documento “não representava a concepção de Base Comum Nacional construída pelo movimento dos educadores ao longo das lutas, por uma educação cidadã” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 139). Em outras palavras, a formação dos discentes por meio de um currículo baseado em competências, reflete o contexto normativo das políticas educacionais que perduram na profissionalização dos docentes e dos pedagogos.

As tendências mercadológicas e tecnicistas predominantes na BNCC para a Educação Básica conduziram à revisão das diretrizes de 2015 e à instituição da Base Nacional Comum voltada ao preparo inicial dos docentes. Esse processo culminou na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019).

O texto do documento enfatiza, em diversos momentos, a necessidade de articulação entre as competências que devem constituir a formação docente e a educação dos alunos da Educação Básica.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (BRASIL, 2019).

Esses entrelaçamentos entre as normatizações podem ser considerados como estratégias de governo das condutas dos professores e dos alunos por meio da constituição das políticas educacionais. Em tais diretrizes, é evidenciado um modo “preparatório, ordenador e disciplinador das práticas pedagógicas, apontando modos de pensar, classificar e hierarquizar o que deve e o que não deve ser aprendido, produzindo subjetividades” (ANFLOR; SANTAIANA, 2020, p. 326).

Perante esse movimento neoliberal, o processo de elaboração, tramitação e implementação dessa resolução foi permeado por contrariedades e disputas políticas. Além da construção da BNCC-Formação, o CNE optou pela reformulação das diretrizes de 2015 de forma injustificada e aligeirada, uma vez que, segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação<sup>8</sup> (ANPED, 2018), embora o documento apresente algumas fragilidades, foi elaborado em um processo democrático.

O posicionamento da ANPED contra a proposta apresentada pelo CNE é manifestado na nota “Contra a descaracterização da formação de professores”, a qual contou com a contribuição de vinte e três associações e entidades em defesa da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Tal documento discute que as reformulações “desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências” (ANPED, 2018, p. 1), limitando a docência à aplicação de técnicas e procedimentos de ensino.

Os vínculos entre universidade e escola, o incentivo à formação na área de atuação por meio de cursos de segunda licenciatura ou qualificação pedagógica, bem como os estágios supervisionados são enfraquecidos na proposta (ANPED, 2018).

---

<sup>8</sup> A ANPED é uma entidade que foi criada em 1978 e une a comunidade educacional vinculada a programas de pós-graduação na luta pela educação brasileira. O site da associação pode ser acessado pelo endereço eletrônico: <https://anped.org.br/sobre-anped>.

Incontestavelmente, essas questões representam retrocessos ao se desconsiderar os artigos das diretrizes de 2015 que tratam dos cursos de formação inicial e do estágio supervisionado enquanto prática obrigatória dos licenciandos.

Outro aspecto mencionado na nota das entidades nacionais refere-se à carreira, remuneração e condições de trabalho, que reflete “a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor” (ANPED, 2018, p. 1). Essa proposta caminha em direção oposta à política de formação de professores e aos programas e ações voltados à qualificação, assim como as normatizações vigentes até esse cenário.

No entender dos educadores, a “aprovação da BNCC não demanda mudanças nas DCNs de formação de professores, pois ela expressa devidamente a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação” (ANPED, 2018). Mesmo com a ampla reivindicação em prol da educação pública e de qualidade, sendo a formação docente um pilar essencial para sua efetivação, as modificações foram instituídas por meio da referida Resolução, em 20 de dezembro de 2019.

O vínculo entre as instituições formadoras e as escolas públicas na formação inicial é vislumbrado como uma oportunidade de aproximação dos licenciandos com a BNCC que orienta os currículos das etapas de ensino. Isto é, os futuros professores ao se depararem com a aprendizagem das competências pelos educandos, reconhecem as habilidades necessárias ao exercício de suas funções no espaço escolar. Evidentemente, essa trama de legislações aponta para a aplicabilidade das técnicas de ensino, em detrimento da pesquisa, da reflexão e da criticidade na docência.

Outro documento que merece um exercício de análise é o Programa de Residência Pedagógica, instituído por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>9</sup>. Essa iniciativa reafirma as finalidades do PIBID as quais tratam da aproximação entre escola e universidade, teorias e práticas, fomento à formação inicial e melhoria da Educação Básica. Novamente, é apontado como objetivo a adequação dos currículos dos cursos de licenciatura às diretrizes enfatizadas na BNCC (CAPES, 2018).

---

<sup>9</sup> A CAPES é uma fundação do Ministério de Educação que, dentre inúmeras atribuições, atua na formação de professores da educação básica, visando ampliar a qualificação desses profissionais. Pode ser acessada pelo endereço eletrônico: <https://www.capes.gov.br/>.

Tal programa destina-se aos licenciandos que estão cursando a segunda metade da licenciatura, ao passo que a participação dos acadêmicos no PIBID fica restrita àqueles que tenham cursado menos de 60% da respectiva licenciatura, segundo o edital lançado pela CAPES no ano de 2020 (CAPES, 2020). O edital do programa prevê a oferta de bolsas aos residentes e aos demais coordenadores envolvidos no projeto institucional (CAPES, 2018).

Relativo à formação continuada, a oferta de cursos de preparo aos professores em exercício na Educação Básica é assumida pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, transferindo a essas esferas a função do governo em garantir formação constante ao longo da carreira. A realização de exames, adotados como ferramentas de avaliação de competências, é defendida tanto no ingresso à profissão quanto no decorrer da profissão (BRASIL, 2019).

Cabe destacar que a partir da instituição da Política Nacional de Alfabetização, pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, foi estabelecido o Programa Tempo de Aprender. A finalidade de consolidar o processo de alfabetização durante os dois anos iniciais do Ensino Fundamental emergenciou a necessidade de constituir a referida política. Nas palavras de Machado:

Ou seja, primeiro, produziu-se conhecimentos sobre a alfabetização no Brasil a partir das estatísticas, para se ter condições de agir e gerenciar os riscos sobre os sujeitos envolvidos na alfabetização sejam eles alunos ou professores. Depois, instituiu-se PNAIC como uma forma de operar sobre esses professores alfabetizadores e, conseqüentemente, modificar os resultados apresentados pelas estatísticas (MACHADO, 2018, p. 57).

Assim como o PNAIC, em vigência até 2018, o programa Tempo de Aprender visa qualificar o processo de alfabetização dos estudantes da Educação Básica, com foco nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2020), sendo que após a emergência da melhoria do processo de alfabetização foi constituído o Programa Tempo de Aprender como estratégia neoliberal para conduzir as práticas dos professores alfabetizadores e, assim, potencializar os resultados alcançados pelos alunos.

A Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, define três eixos principais de atuação do programa, que se direcionam à formação continuada de profissionais da alfabetização, ao apoio pedagógico a partir de recursos pedagógicos e financeiros, e ao aprimoramento das avaliações escolares e nacionais acerca da alfabetização

(BRASIL, 2020). Esse programa, assim como o PIDIB e o Residência Pedagógica, reforçam as competências necessárias à formação dos profissionais da educação perante a realidade da Educação Básica.

As políticas educacionais direcionadas à formação inicial e continuada de professores manifestam um caráter fortemente normativo, que constitui a obrigatoriedade na implementação de currículos e propostas pedagógicas, ocupando “lugar de receituário para solução dos problemas educacionais no Brasil” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 150). A aprendizagem e a formação de discentes e docentes, diante da concepção predominante das competências, é expressa por meio de avaliações, exames e a mera aplicação de técnicas educativas, que atendem aos interesses neoliberais da sociedade capitalista.

## **5 MATRIZES CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UERGS: (RE)INVENÇÕES**

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul foi criada pela Lei nº 11.646, de 10 de julho de 2001, durante o mandato do então governador Olívio Dutra. O artigo 2º do documento esclarece os principais objetivos da instituição:

Art. 2º - A UERGS tem por objetivo: ministrar o ensino de graduação, de pós-graduação e de formação tecnólogos; oferecer cursos presenciais e não presenciais; promover cursos de extensão universitária; fornecer assessoria científica e tecnológica e desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes, enfatizando os aspectos ligados à formação humanística e à inovação, à transferência e à oferta de tecnologia, visando ao desenvolvimento regional sustentável, o aproveitamento de vocações e de estruturas culturais e produtivas locais (RIO GRANDE DO SUL, 2001).

A universidade atua com foco na articulação entre ensino, pesquisa e extensão como forma para fomentar o desenvolvimento individual dos sujeitos, da comunidade, bem como da região a qual se insere, por meio do compartilhamento de saberes, eventos e oportunidades de formação em nível superior. A lei assegura a oferta tanto de graduações e tecnólogos quanto de cursos de pós-graduação em diferentes áreas profissionais.

A legislação estabelece o direito à criação de unidades universitárias em novos locais conforme as demandas da comunidade educacional. O Conselho Superior da Universidade tem como atribuição decidir sobre essas questões, devendo ter a aprovação de pelo menos dois terços de seus membros para efetivar tais propostas. Diante dessa possibilidade, a UERGS instituiu o total de vinte e quatro unidades universitárias distribuídas em sete regiões do Estado.

Quanto à formação em Pedagogia, foco do presente estudo, foram criados sete cursos entre os anos de 2002 e 2003 com base nas demandas educacionais das diferentes unidades universitárias em: Cruz Alta, Bagé, Tapes, Alegrete, São Francisco de Paula, Cidreira e Vacaria (UERGS, 2017). No decorrer do tempo, o referido curso adotou diferentes denominações, em consonância com as orientações repassadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Na matriz curricular de 2004, o curso intitulava-se “Pedagogia: Anos Iniciais e Educação para Jovens e Adultos”; na matriz seguinte, do ano de 2008, assumiu a denominação de “Graduação de Pedagogia – Licenciatura”; e a última organização

curricular, que data de 2014, manteve a nomenclatura proposta na matriz de 2008. Por fim, cabe reforçar que as três matrizes curriculares não podem ser consideradas isoladamente, mas somente a partir da análise histórica das questões que foram emergenciando novos caminhos para a formação de professores e delineando as diferentes (re)invenções acerca do Pedagogo em cada época.

A seguir, é apresentada a discussão acerca da primeira matriz curricular do curso após sua instituição na UERGS e as características do Pedagogo nesse contexto.

## 5.1 MATRIZ CURRICULAR DE 2004: O DOCENTE E O ESPECIALISTA

Nesse período de vigência da matriz curricular de 2004 da UERGS, a formação inicial do Pedagogo denominava-se “Curso de Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos”. Partindo dos discursos acerca da formação docente presente em leis e políticas, é possível analisar a matriz curricular de 2004, como um desdobramento das normatizações da época em destaque. Assim, são evidenciados, no presente subcapítulo, os discursos que emergenciam outros olhares sobre o pedagogo especialista e/ou professor, a fim de compreender que profissional é constituído por meio desse currículo.

Nessa perspectiva, vale salientar que, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), a finalidade do curso volta-se à formação de docentes críticos em relação às suas práticas e concepções, que:

- a) se posicionem autonomamente sobre o seu campo de atuação e sobre as questões do seu cotidiano e da sociedade;
- b) se instrumentalizem para a reflexão sobre as relações sociais;
- c) estejam capacitados à leitura crítica da realidade, para a proposição de alternativas e para a avaliação de soluções propostas e de implementação de processos;
- d) tenham capacidade de articulação de saberes que envolvam o fazer, o aprender e o transformar a educação;
- e) se insiram tanto na educação formal quanto na informal, demonstrando, ante às diferenças etárias e culturais, solidariedade, criatividade e disponibilidade para a concepção de um novo fazer em educação (UERGS, 2004, p. 03).

A proposta do curso visa à constituição de profissionais críticos perante a realidade social e educacional do Brasil e das comunidades escolares e não escolares, de forma a refletir constantemente sobre suas práticas, fundamentações

teórico-metodológicas e outros saberes. Referindo-se à atuação, o quinto objetivo define como campos profissionais dos Pedagogos os espaços formais e informais, que contemplam instituições educacionais para além da escola.

A carga horária total prevista deve abranger o mínimo de 2.880 horas, distribuídas em componentes curriculares teórico-práticos e estágios supervisionados, que perfazem, respectivamente, 2.430 horas e 450 horas de atividades, totalizando o tempo necessário de formação. O PPP justifica a oferta do curso em razão de uma “demanda social de formação de professores titulados e qualificados para atuarem junto às escolas das redes municipal e estadual” (UERGS, 2004), em consonância com os discursos dos documentos legais.

Em vista do objetivo geral a que propõe esta pesquisa, a seguir será exibida a matriz curricular de 2004, instituída pela UERGS, como forma de analisar sua organização diante da constituição do Pedagogo. Abaixo, é apresentado o Quadro 2, que aponta os componentes curriculares que compõem cada um dos semestres do curso:

Quadro 2: Base Curricular.

ET	SOCIEDADE E EDUCAÇÃO				CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO				EDUCAÇÃO ANOS INICIAIS: CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS				PESQUISA EM EDUCAÇÃO			
Sem	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR
1°	História da formação social	4	60		História da educação e da pedagogia	4	60		Estudos histórico-sócio-psico-antropológicos sobre a infância	4	60		Observação, participação e integração na realidade local e regional	4	60 = 30t + 30p	
									Estudos histórico-sócio-psico-antropológicos sobre jovens e adultos	4	60					
	Língua Portuguesa e Literatura I					2	30		Informática I					2	30	
Sem	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR
2°	<i>História da formação social brasileira</i>	2	30		<i>História da Educação Brasileira</i>	4	60		<i>Teorias do conhecimento e da aprendizagem</i>	4	60		<i>Investigação da realidade local e regional</i>	4	60 = 30t + 30p	
	História da formação social do RS	2	30						Concepções e métodos da educação popular	4	60 = 30t + 30p					
	Língua Portuguesa e Literatura II					2	30		Informática II					2	30	
Sem	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR

3°	Sociologia da educação	4	60		Filosofia da educação	4	60		Leitura e escrita em Anos Iniciais e EJA: conteúdo e método I	4	60 = 30t + 30p		Investigação da realidade socioeducativa	4	60 = 30t + 30p	
									Estudo Eletivo	4	60					
	Língua Portuguesa e Literatura III					2	30		Língua Estrangeira I				2	30		
Sem	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR
4°	Trabalho e educação	2	30		Estudos culturais	2	30		Movimento, arte e educação psicomotora	4	60 = 30t + 30p		Investigação e prática em processos educativos: Anos Iniciais	4	60 = 30t + 30p	
	Teoria da cooperação	2	30		Educação e multimeios	2	30		Movimentos sociais e educação	4	60 = 30t + 30p					
	Língua Portuguesa e Literatura IV					2	30		Língua Estrangeira II				2	30		
Sem	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR
5°	Educação e desenvolvimento	4	60		Teorias do currículo	4	60 = 45t + 15p		Educação matemática: conteúdo e método	4	60 = 30t + 30p		Investigação e prática em processos educativos: EJA	4	60 = 15t + 45p	

									Leitura e escrita anos iniciais e EJA: conteúdo e método II	4	60 = 30t + 30p						
	Ética, estética e relações humanas													4	60		
Sem	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	
6º	Organização das políticas públicas para a Educação Básica	4	60						Ciências sociais: conteúdo e método	4	60 = 30t + 30p						
	Projeto pedagógico	4	60						Ciências naturais: conteúdo e método	4	30t + 30p						
	Estágio AI – I													8	120		
Sem	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	
7º					Avaliação, gestão e coordenação de processos educativos	4	60		Práticas Alfabetizadoras em AI	4	60		Trabalho de Conclusão - I	2	30		
					Psicologia da Educação	4	60		Estágio AI – II	10	150						
Sem	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	Componente Curricular	CR	CH	PR	

8°	Fundamentos da Educação Especial	4	60		Organização das políticas públicas para a Educação Básica II	4	60		Estágio AI – III	12	180		Trabalho de Conclusão - II	4	60	

Fonte: UERGS (2004).

Precedentemente à análise dos componentes curriculares que constituem o Pedagogo nesse período histórico, é preciso discutir brevemente acerca dos discursos anteriores à construção da matriz curricular de 2004, que se manifestavam nos principais ordenamentos legais relacionadas à formação do Pedagogo, bem como a LDB, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

As orientações defendidas pela LDB de 1996, embora assegurassem o ensino superior conforme diversas associações e educadores exigiam em sua reestruturação, admitiam a formação mínima de nível médio aos docentes com ênfase no Curso Normal do Magistério e nos Institutos de Educação. Como desdobramentos, a nova resolução instituída em 2002, institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002).

A base da formação dos docentes evidenciou um ensino por competências específicas às etapas e modalidades da Educação Básica e, especificamente, à formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental defendeu a criação de “Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar” (BRASIL, 2002) nas referidas etapas de ensino.

Na formação desses profissionais, os tempos voltados aos saberes sobre as etapas de ensino deveriam ser superiores aos demais conhecimentos, sendo a prática uma questão que deve permear todo o curso, não se limitando aos períodos de estágio (BRASIL, 2002). Ainda para a normativa, os estágios devem ser momentos de observação e reflexão sobre a Educação Básica.

Há outro importante documento a ser considerado. Trata-se do Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o qual, em vigência de dez anos, a formação inicial e continuada é elencada enquanto uma meta que visa ao desenvolvimento da educação, emergenciada por meio de dados quantitativos acerca da qualificação docente em cada etapa e modalidade escolar. O governo utilizou-se da estatística para “traduzir a vida em números e situar que parcela do coletivo precisa de intervenção” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 142), ou seja, indicam uma grande demanda de formação de professores.

Tais dados evidenciam que uma extensa parcela dos profissionais em atuação na Educação Básica não atende às exigências mínimas de formação em consonância com as bases legais. Por isso, novas políticas de formação inicial e continuada foram sendo gestadas de forma a atender questões sociais e educacionais necessárias à melhoria do ensino público, bem como as instituições tiveram de adaptar-se às configurações do Curso de Pedagogia.

Todos esses discursos foram delineando a (re)construção de currículos dos cursos de Pedagogia, como no caso da UERGS. Com base no Quadro 2, percebe-se que a matriz curricular de 2004, foi conduzida a partir de quatro grandes eixos que são desenvolvidos no decorrer de todo o processo de formação: Sociedade e Educação, Conhecimento e Educação, Educação Anos Iniciais: crianças, jovens e adultos e, por fim, Pesquisa em Educação.

O eixo “Sociedade e Educação” desdobra-se nos componentes curriculares que tratam sobre a História da formação social, História da formação social brasileira, História da formação social do RS, Sociologia da educação, Trabalho e educação, Teoria da cooperação, Educação e desenvolvimento, Organização das políticas públicas para a Educação Básica, Projeto pedagógico e Fundamentos da Educação Especial.

Posteriormente, o eixo 2, “Conhecimento e Educação”, aborda os seguintes componentes curriculares: História da educação e da Pedagogia, História da Educação Brasileira, Língua Portuguesa e Literatura I, II, III e IV, Filosofia da educação, Estudos culturais, Educação e multimeios, Teorias do currículo, Avaliação, gestão e coordenação de processos educativos, Psicologia da Educação e Organização das políticas públicas para a Educação Básica II.

O eixo 3, “Educação Anos Iniciais: crianças, jovens e adultos”, por sua vez, integra o estudo dos Estudos histórico-sócio-psico-antropológicos sobre a infância, Estudos histórico-sócio-psico-antropológicos sobre jovens e adultos, Informática I, Teorias do conhecimento e da aprendizagem, Concepções e métodos da educação popular, Informática II, Leitura e escrita em Anos Iniciais e EJA: conteúdo e método I, Língua Estrangeira I, Movimento, arte e educação psicomotora, Movimentos sociais e educação, Educação matemática: conteúdo e método, Leitura e escrita Anos Iniciais e EJA: conteúdo e método II, Ciências sociais: conteúdo e método, Ciências naturais:

conteúdo e método, Estágio Anos Iniciais – I, II e III, Práticas Alfabetizadoras em Anos Iniciais.

Por fim, o quarto eixo, “Pesquisa em Educação”, visa apresentar saberes científicos como parte importante da formação do Pedagogo e abrange os componentes curriculares: Observação, participação e integração na realidade local e regional, Investigação da realidade local e regional, Investigação da realidade socioeducativa, Investigação e prática em processos educativos: Anos Iniciais, Investigação e prática em processos educativos: EJA e Trabalho de Conclusão – I e II.

A matriz curricular é constituída por três estágios curriculares: Anos Iniciais I, Anos Iniciais II e Anos Iniciais III. O primeiro é voltado à construção de uma prática nos Anos Iniciais, com ênfase na observação e na reflexão para uma atuação contextualizada. O segundo estágio em Anos Iniciais tem como foco os processos de avaliação, gestão e coordenação, tendo como público as crianças; o terceiro estágio, por sua vez, dirige-se aos processos de avaliação, gestão e coordenação, mas com ênfase em jovens e adultos (UERGS, 2004).

A organização do Curso de Pedagogia evidencia a subdivisão por campos de conhecimentos e saberes necessários ao preparo desse profissional perante sua extensa área de atuação, conforme as competências previstas na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. A articulação entre os eixos mencionados e os componentes curriculares apresentam-se de forma dispersa, sem a devida conexão entre si. Além disso, a pesquisa que deveria estar trilhando todos os componentes, encontra-se isoladamente em um eixo único de estudo.

Tal estrutura remete às estratégias neoliberais de governo da formação docente, que se utilizam da segmentação em disciplinas e do aligeiramento dos cursos para enfraquecer a formação docente. Em virtude disso, promover um currículo articulado e transdisciplinar seria, segundo Gallo (2000, p. 34), “o rompimento das barreiras disciplinares do campo epistemológico e no campo pedagógico significa, como não poderia deixar de ser, um rompimento eminentemente político [...]”.

Referindo-se aos campos de formação do Pedagogo, o documento, notoriamente, investe na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, dedicando um eixo específico para tratar da atuação na Educação Básica enquanto futuros docentes. Vale lembrar que a Educação Infantil

já era tida como uma etapa facultativa e de direito das famílias, sendo assegurada pela Constituição Federal de 1988, LDB de 1996, Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEIs) de 1998 e PNE (2001-2011), ainda assim não estava contemplada no currículo analisado.

Embora tais ordenamentos destacassem a emergência dessa etapa para a formação infantil, documentos como o PNE mostravam-se contraditórios. Se por um lado, visavam valorizar a qualificação dos professores, por outro lado, defendia que o “nível de formação acadêmica [...] não significa necessariamente habilidade para educar crianças pequenas. Daí porque os cursos de formação de magistério para a educação infantil devem ter uma atenção especial à formação humana” (BRASIL, 2001), conduzindo os currículos dos níveis superiores do curso à assumirem como foco os Anos Iniciais.

Ao realizar uma busca rápida no documento, verificou-se que a expressão ‘Educação Infantil’ não aparece em nenhum momento no texto. A infância é discutida nos componentes curriculares de “Estudos histórico-sócio-psico-antropológicos sobre a infância”, cujo enfoque trata do desenvolvimento da criança. Observa-se que os discursos neoliberais do período conduziram as políticas formativas para esse caminho, o qual não teceu currículos fortalecidos quanto à constituição do Pedagogo para a atuação na Educação Infantil.

Dentre as áreas de conhecimento previstas para a atuação docente na Educação Básica, a matriz propõe um componente curricular para discutir os conhecimentos relacionados a “Movimento, arte e educação psicomotora”, “Educação matemática: conteúdo e método”, “Ciências sociais: conteúdo e método”, “Ciências naturais: conteúdo e método”. Os saberes que envolvem tais ciências são contemplados em apenas um momento formativo do curso de Pedagogia, cenário oposto ao campo das Linguagens e, especificamente, à alfabetização.

A valorização da alfabetização enquanto uma questão necessária para a formação inicial do Pedagogo, advém dos discursos anteriores propagados por ordenamentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A alfabetização é bastante discutida no documento, sendo defendida como um processo gradual a partir de ciclos de dois anos (BRASIL, 1997). Os PCNs propõem repensar sobre a formação docente a fim de melhorar a qualidade da alfabetização.

A finalidade “de alfabetizar todas as crianças e modificar o quadro alarmante da alfabetização no Brasil não é recente” (MACHADO, 2018, p. 57), evidenciando que, há muitas décadas, vêm sendo operadas estratégias para conduzir a prática pedagógica dos professores dos Anos Iniciais, por meio de políticas e da organização curricular dos cursos de Pedagogia.

Sendo assim, percebe-se a influência dessa perspectiva na matriz curricular de 2004, uma vez que ela apresenta dois componentes curriculares voltados à leitura e à escrita nos Anos Iniciais e na EJA, um direcionado para as práticas alfabetizadoras nos Anos Iniciais, além de abordar no currículo os saberes relacionados à Língua Portuguesa e Literatura, subdivididos em quatro componentes consecutivos. O intenso debate acerca desse processo, remete às estratégias de governo das condutas do professor alfabetizador como forma de alavancar as estatísticas sobre os desafios dessa questão na Educação Básica (MACHADO, 2018).

Embora os PNCs tragam à discussão diversos temas transversais em uma proposta diferenciada de trabalho pedagógico, dentre eles a educação sexual na escola, o currículo do curso em questão estuda essa temática de forma transversal no componente curricular de “Estudos Culturais”, que visa promover “uma formação para a diversidade das identidades presentes nos espaços formativos da comunidade quanto à etnia, raça, gênero, sexualidade e relações intergeracionais” (UERGS, 2004). Tais assuntos tornaram-se “os inimigos do sujeito neoliberal” (PORTELLA, 2019, p. 124), por respeitarem os direitos humanos e as minorias da sociedade.

A gestão escolar e a educação informal são campos pedagógicos menos explorados, visto que apenas seis componentes curriculares privilegiam o foco na educação popular, políticas públicas para a Educação Básica, projeto pedagógico e avaliação, gestão e coordenação de processos educativos. Embora a carga horária desses componentes seja de 60 horas de atividades teóricas e/ou práticas, o tempo destinado é insuficiente para aprofundar os conhecimentos relacionados aos espaços informais e ao campo da gestão educacional.

A realidade da matriz curricular vai de encontro às políticas formativas do período, cuja ênfase dos Cursos de Pedagogia deslocava-se para o campo da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse momento, aos Cursos de Pedagogia licenciatura era atribuído o foco na docência; e no bacharelado, eram formados os gestores, orientadores e supervisores

educacionais, mas, após as Diretrizes de 2006, não existe mais a capacitação desses profissionais na graduação, sendo oferecida na pós-graduação (CARVALHO, 2011).

Outro ponto a ser analisado refere-se à Educação Inclusiva, campo que se tornou potencial somente a partir dos anos 2000, a partir da construção de novos discursos sobre as pessoas com deficiências e sua efetiva inclusão na sociedade enquanto direito. As práticas inclusivas foram, paulatinamente, alargando-se “fazendo circular verdades em torno das diferenças e das potencialidades” (LOPES, MORGENSTERN, 2014, p. 184), que a emergenciam como uma proposta necessária para a educação brasileira.

Tais discursos foram inserindo-se nas legislações, a exemplo da Resolução CNE/CP nº 1, de 2002. Dentre as diversas competências exigidas dos professores em exercício na Educação Básica, a normatização estabeleceu como finalidade de formação a aquisição de conhecimentos relacionados aos educandos com ‘necessidades educativas especiais’, sem mencionar quaisquer caminhos para a constituição desses saberes.

O PNE, por sua vez, estabelece metas específicas quanto à formação para a Educação Especial tendo em vista a grande demanda a ser exigida nos anos seguintes. O plano propõe a finalidade de “incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais” (BRASIL, 2001). Essas práticas discursivas operam como condições para tornar a inclusão uma questão necessária e potencial para a formação dos professores.

Ao constituir-se em um ponto emergente nas políticas, a temática passa a ser contemplada pelas instituições superiores e demais espaços de formação inicial de professores. Assim, a partir dessas discussões, percebe-se que a questão social acerca das pessoas com deficiência suscitou a criação de componentes curriculares específicos, como a disciplina de “Fundamentos da Educação Especial”, instituída na matriz do Curso de Pedagogia de 2004. Esse é o único componente dedicado ao debate da temática perante o recente cenário inclusivo, representando as demandas da época.

A constante inovação tecnológica que a tornou presente e necessária em todos os campos sociais foi, gradativamente, deslocando-se para a área educacional. Compreendidas como um importante recurso da escola contemporânea, as

Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) geraram efeitos na qualificação docente ao tornar uma demanda da formação inicial nos Cursos de Pedagogia e demais espaços mencionados pelas legislações.

Em razão de tal exigência, a matriz apresentada dedica três componentes curriculares ao aprofundamento das TIC e suas possibilidades pedagógicas no espaço escolar: “Educação e multimeios”, “Informática I” e “Informática II”. Para além da finalidade de incentivar os pedagogos a “explorar as tecnologias com os alunos na escola” (CARVALHO, 2011, p. 271), o documento propõe a “integração de multimeios na educação formal e não formal” (UERGS, 2004), reconhecendo a atuação do Pedagogo no espaço escolar e outras instituições educativas.

Mas afinal, que Pedagogo pode ser constituído a partir da matriz curricular de 2004 da UERGS? Que questões são emergenciadas nesse currículo? As análises construídas permitem olhar para o currículo instituído com base na ênfase dada à docência nos Anos Iniciais, especialmente à alfabetização, e a questões sociais incorporadas aos componentes como as TIC na educação e Educação Especial que deram novos contornos ao profissional do século XXI. Assim, é constituído um Pedagogo professor, cuja formação é fundamentada em competências necessárias para conduzir os alunos em seu processo de escolarização.

## 5.2 MATRIZ CURRICULAR DE 2008: O PEDAGOGO GENERALISTA

A matriz curricular de 2004 foi reconstruída no ano de 2008, em consonância com as novas legislações e ordenamentos legais instituídos nesse período. Nesse sentido, a antiga denominação “Curso de Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos”, foi reformulada para a nomenclatura “Curso de Graduação em Pedagogia- Licenciatura” de forma a atender às transformações exigidas na formação do Pedagogo.

O presente capítulo visa analisar a matriz curricular do ano de 2008 da UERGS, a fim de compreender qual o pedagogo pode ser constituído a partir de suas configurações, isto é, os discursos e documentos que emergenciam a formação de um Pedagogo generalista. Levando em consideração o campo legal, o PPP do curso menciona que o documento visa “cumprir as atuais exigências à institucionalização do

curso no Brasil, considerando os dispositivos constitucionais, legais e normativos que se aplicam à área, em especial à Resolução CNE/CP nº 01/2006” (UERGS, 2008).

A nova matriz curricular, conforme as transformações sociais e educacionais do momento histórico, suscitaram objetivos e finalidades em conformidade com o curso que se configurava.

Cabe frisar que sua ênfase teórico-metodológica volta-se ao fortalecimento da Pedagogia como ciência que examina o fazer educativo, as inovações educacionais, a formação de professores e que tem a didática enquanto seu objeto de estudo, bem como à solidificação do profissional da área no contexto da educação, em espaços escolares e não-escolares (UERGS, 2008).

Tal proposta contempla a formação do Pedagogo em espaços escolares e não escolares, a qual se baseia na concepção de Pedagogia enquanto Ciência do campo educacional. Partindo desses entendimentos, a matriz curricular visa formar não apenas o professor, mas o profissional da educação que pode atuar em diversos espaços educativos.

Em comparação à matriz curricular anterior, a carga horária mínima ampliou-se de 2.880 para 3.435 horas, sendo que destas, 315 horas são dedicadas aos estágios supervisionados, e os demais momentos são dedicados aos componentes curriculares teórico-práticos, pesquisa e extensão. A fim de analisar com maior aprofundamento a matriz curricular reformulada em 2008, o Quadro 3, abaixo, apresenta o documento:

Quadro 3: Demonstrativo da Base Curricular do Curso com Pré-Requisitos e Previsão das Horas de Prática (Obrigatórias)

SEMESTRE	COMPONENTES CURRICULARES	CR	C/H	CÓDIGO DISCIP.	PRÉ-REQUISITO
1º	História da educação: Europa e Américas	04	60	0001	-
	Sociologia geral	04	60	0002	-
	Psicologia geral	04	60	0003	-
	Filosofia da Educação	04	60	0004	-
	Língua portuguesa I	04	60	0005	-
Seminário Integrador I: História da constituição das ciências		04	60	0006	-
<b>Sub-Total</b>		<b>24</b>	<b>360</b>		
2º	História da educação no Brasil	04	60	0007	0001
	Sociologia da educação	04	60	0008	0002
	Antropologia da educação	04	60	0009	0004
	Teorias do currículo	04	60	0010	-
	Pesquisa I – Introdução ao Trabalho Científico	04	60	0011	0006
	Língua portuguesa II	04	60	0012	0005
Seminário Integrador II: Didática na formação de professores (30h de prática)		04	60	0013	0006
<b>Sub-Total</b>		<b>28</b>	<b>420</b>		
3º	Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem I: criança	04	60	0014	0003
	Educação, saúde e nutrição	02	30	0015	-
	Políticas e Legislação da educação básica	04	60	0016	-
	Projeto pedagógico (30h de prática)	04	60	0017	-
	Pesquisa II – Pesquisa em Educação (30h de prática)	04	60	0018	0011
	Planejamento e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem	04	60	0019	0013
	Eletiva/optativa I	02	30	0020	-
Seminário Integrador III: Educação Infantil e Concepções de infância		04	60	0021	0013
<b>Sub-Total</b>		<b>28</b>	<b>420</b>		

4º	Metodologia da educação infantil – 0 a 5 anos	04	60	0022	0014, 0021
	Alfabetização e Letramento I: anos iniciais	04	60	0023	-
	Educação e corporeidade	02	30	0024	-
	Tecnologias da Educação	04	60	0025	-
	Literatura infanto-juvenil	04	60	0026	-
	Pesquisa III – Metodologia da Pesquisa em Educação	04	60	0027	0018
	Eletiva/optativa II	02	30	0028	0020
Seminário Integrador IV: Movimento, arte e educação.		04	60	0029	0021
<b>Sub-Total</b>		<b>28</b>	<b>420</b>		
5º	Libras	04	60	0030	-
	Dificuldades de aprendizagem	04	60	0031	0014
	Gestão e Organização Escolar	04	60	0032	0017, 0019
	Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem II: EJA	04	60	0033	0014
	Pesquisa IV – Projeto de Pesquisa no Contexto de Aprofundamento (30h de prática)	04	60	0034	0027
	Eletiva/optativa III	02	30	0035	0028
Seminário Integrador V: Políticas e Práticas da Educação Inclusiva		04	60	0036	0029
<b>Sub-Total</b>		<b>26</b>	<b>390</b>		
6º	Ciências naturais: anos iniciais	04	60	0037	0019 0023
	Ciências sociais: anos iniciais	04	60	0038	0019, 0023
	Matemática: anos iniciais	04	60	0039	0019, 0023
	Língua portuguesa: anos iniciais	04	60	0040	0019, 0023
	Educação física: anos iniciais	02	30	0041	0024, 0029
	Estágio I: Educação infantil (75h de prática)	07	105	0042	0015, 0019 0021, 0024 0032, 0036
Seminário Integrador VI: Produção de Materiais Didático-Pedagógicos		02	30	0043	0029
<b>Sub-Total</b>		<b>27</b>	<b>405</b>		
7º	Ciências naturais: EJA	02	30	0044	0033
	Ciências sociais: EJA	02	30	0045	0033
	Matemática: EJA	02	30	0046	0033
	Língua portuguesa: EJA	02	30	0047	0033
	Ed. Física: EJA	02	30	0048	0033
	Alfabetização e Letramento II: EJA	04	60	0049	0033
	Pesquisa V – Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa (30h de prática)	04	60	0050	0034
	Estágio II: anos iniciais do ensino fundamental – criança (75h de prática)	07	105	0051	0023, 0026, 0030, 0031 0032, 0036, 0037, 0038 0039, 0040, 0041, 0043
	Eletiva/optativa IV	02	30	0052	0035

Seminário Integrador VII: Educação, Diversidade e Direitos Humanos.		04	60	0053	0043
<b>Sub – Total</b>		<b>31</b>	<b>465</b>		
8º	Metodologia do Ensino Médio (30h de prática)	04	60	0054	0008, 0009, 0010, 0014 0016, 0017, 0019, 0021 0036, 0050
	Trabalho e educação	04	60	0055	0008
	Pesquisa VI – Estruturação do Trabalho Científico: TCC (30h de prática)	04	60	0056	0050
	Introdução à Educação Indígena, Quilombola e do Campo	04	60	0057	-
	Planejamento, gestão e avaliação de processos educativos não escolares	02	30	0058	-
	Estágio III: anos iniciais – EJA (75h de prática)	07	105	0059	0031, 0032, 0036, 0044 0045, 0046, 0047, 0048 0049, 0053
Seminário Integrador VIII: socialização dos TCCs (30h de prática)		04	60	0060	0050 0052 0053
<b>Sub-Total</b>		<b>29</b>	<b>435</b>		
<b>Total – Atividades Formativas</b>		<b>200</b>	<b>3000</b>		
<b>Total – Estágios Curriculares Supervisionados</b>		<b>21</b>	<b>315</b>		
<b>Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento</b>		<b>08</b>	<b>120</b>		
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>229</b>	<b>3435</b>		

Fonte: UERGS (2008).

Diferentemente da matriz de 2004, que estava organizada em quatro eixos de formação “Sociedade e Educação”, “Conhecimento e Educação”, “Educação Anos Iniciais: crianças, jovens e adultos”, e, por fim, “Pesquisa em Educação”, a nova grade curricular apresenta os componentes curriculares previstos para cada um dos oito semestres letivos, sem fragmentação por áreas de conhecimento e campos de formação.

O novo currículo emergenciar a necessidade de maior articulação na formação do Pedagogo, uma vez que as normatizações referentes aos cursos de Pedagogia mostravam-se fragmentadas ao enfatizarem a dicotomia entre saberes teóricos e práticos, pesquisas e outras ações formativas. Diante dessa necessidade, as DCNs para o curso defenderam que as matrizes curriculares devem ser constituídas por Núcleos básicos, Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e Núcleo de estudos integradores (BRASIL, 2006).

O último núcleo tem como finalidade enriquecer o currículo e a formação do Pedagogo, por meio das seguintes ações:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006a).

Em razão da resolução vigente, a UERGS organizou oito seminários integradores com o intuito de articular os saberes discutidos em cada um dos semestres do curso: “Seminário Integrador I: História da constituição das ciências”, “Seminário Integrador II: Didática na formação de professores (30h de prática)”, “Seminário Integrador III: Educação Infantil e Concepções de infância”, “Seminário Integrador IV: Movimento, arte e educação”, “Seminário Integrador V: Políticas e Práticas da Educação Inclusiva”, “Seminário Integrador VI: Produção de Materiais Didático-Pedagógicos”, “Seminário Integrador VII: Educação, Diversidade e Direitos Humanos” e “Seminário Integrador VIII: socialização dos TCCs (30h de prática)”.

Percebe-se que dois dos oito componentes curriculares mencionados contemplam 30 horas de atividades práticas, de acordo com o tópico B do Núcleo dos estudos integradores da resolução citada anteriormente. Além disso, os componentes curriculares “Projeto pedagógico”, “Pesquisa II – Pesquisa em Educação”, “Pesquisa IV – Projeto de Pesquisa no Contexto de Aprofundamento”, “Pesquisa V – Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa” e “Pesquisa VI – Estruturação do Trabalho Científico: TCC”, foram estruturados de forma a contemplar conhecimentos teóricos e práticos.

Referindo-se aos estágios supervisionados, a matriz de 2008 continua com o número de três estágios, entretanto, o foco de formação foi modificado de forma a atender às demandas do momento histórico. Na configuração anterior, os três estágios eram dedicados aos Anos Iniciais, seja para a construção de práticas docentes, seja para a formação quanto aos processos de avaliação, gestão e coordenação pedagógica.

Ao serem instituídas novas legislações no campo da formação inicial do Pedagogo, o currículo do curso deslocou-se para compor, em sua formação, os estágios em Educação Infantil, Anos Iniciais- crianças e Anos Iniciais jovens e adultos-EJA, tendo a duração 105 horas de atividades cada um desses componentes. É importante salientar que os estágios antecedentes, cujo foco eram os Anos Iniciais,

contemplando crianças, jovens e adultos, e os processos de avaliação, gestão e coordenação escolar, transferiu a ênfase de formação à Educação Infantil, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e aos Anos Iniciais da EJA, entendida como uma modalidade educativa.

Essa reorganização também foi conduzida pelas DCNs do referido curso, que defendem a realização dos estágios supervisionados “na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente”, sendo possível realizar o terceiro estágio em áreas como a EJA, Educação Profissional e outros campos de atuação em espaços escolares e não escolares (BRASIL, 2006a). A inserção das etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no currículo do Pedagogo, além de integrar a EJA e a atuação desse profissional em outros espaços escolares e não escolares reforça o alargamento da formação do Pedagogo.

Os desdobramentos das diretrizes repercutiram na organização curricular dos cursos, conforme salientam Barbosa, Cancian e Weshenfelder (2018, p. 48):

Nos diferentes cursos de Pedagogia, a implementação dessas indicações curriculares teve efeitos distintos: em alguns lugares, foram oferecidas pela primeira vez disciplinas de Educação Infantil, mas em outros as cargas horárias de disciplinas de formação docente para os Anos Iniciais e a Educação Infantil foram diminuídas, a fim de dar atenção às cargas horárias do pedagogo generalista.

Nesse cenário, o curso de Licenciatura em Pedagogia da UERGS inseriu discussões sobre a etapa da Educação Infantil que, anteriormente, era desconsiderada dos componentes curriculares, sendo abordada apenas de forma superficial e transversal, e introduziu-se, nesse currículo, em dois componentes curriculares (“Metodologia da educação infantil – 0 a 5 anos”; “Seminário Integrador III: Educação Infantil e Concepções de infância”) e no estágio supervisionado “Estágio I: Educação infantil (75h de prática)”.

A inserção da Educação Infantil nas discussões produzidas na universidade, pode ser compreendida em razão das “condições de emergência das instituições de Educação Infantil” (CARVALHO, 2005, p. 74) e, conseqüentemente, da urgência de garantir a formação de profissionais para atuar na primeira etapa da Educação Básica. Os discursos presentes nas legislações e ordenamentos legais evidenciam a necessidade de ofertar a Educação Infantil às crianças de zero a 6 anos de idade, por representar uma questão social da contemporaneidade.

Os efeitos gerados pela propagação de um discurso em favor da Educação Infantil e de um maior tempo na escola, defendido pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, conduzem os cursos de Pedagogia a integrar em seus currículos maior número de componentes voltados a essa etapa e ao campo da infância. A legislação amplia a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de duração, iniciando-se aos 6 anos de idade (BRASIL, 2006b).

Assim, o tempo de escolarização ampliou-se, emergenciando uma formação docente que contemple o campo da infância em suas discussões. Nesse caminho, a matriz curricular de 2008 aborda a temática da infância de forma central em dois componentes curriculares: “Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem I: criança” e “Seminário Integrador III: Educação Infantil e Concepções de infância”. O primeiro visa aprofundar os saberes relacionados ao desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos de idade, ao passo que o segundo componente propõe analisar a infância e o sujeito infantil e suas famílias, bem como a etapa da Educação Infantil.

Além de ambas as propostas, a matriz trabalha a infância de forma secundária em outros componentes curriculares, a exemplo de “Educação, saúde e nutrição”. A emenda do componente destaca como finalidade “o estudo dos processos de assistência à criança na Educação Infantil, enfocando os hábitos de vida, nutrição, higiene, eliminações e prevenção de acidentes” (UERGS, 2008). A saúde e o enfoque psicológico evidenciado no componente mencionado reforçam o caráter médico e assistencialista que regula e governa a escola.

No dizer de Anflor (2019, p. 53), “em se tratando da instituição infantil, os efeitos recaem sobre a divulgação de uma consciência higienista, voltada aos “bons” hábitos nas famílias, crianças e comunidade”. Ao reforçar tal concepção, o currículo de Pedagogia mostra-se como um espaço potente para governar as condutas dos pedagogos, dos educandos, da escola e das famílias, e assim promover estratégias de governo para manter condições de saúde e desenvolvimento para todos.

As diretrizes para o curso de Pedagogia evidenciam a ampliação das funções e possíveis áreas de atuação do pedagogo, que não se limita à docência, pois abrange o estudo de temáticas relacionadas à gestão de espaços escolares e não escolares. A formação do futuro licenciado envolve a “participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos” (BRASIL, 2006a).

Como desdobramento da orientação, a matriz curricular de 2008 permanece ofertando alguns componentes curriculares para o estudo dos processos de gestão escolar e não escolar: “Projeto pedagógico (30h de prática)”, “Gestão e Organização Escolar” e “Planejamento, gestão e avaliação de processos educativos não escolares”. Além de tratar esse campo de atuação de forma específica em tais momentos, o curso aborda a gestão educacional em outros componentes, transversalmente.

Notoriamente, embora o curso assuma a ênfase na docência, contempla a Gestão Escolar em seu currículo, em conformidade com as normatizações desse momento histórico. Cabe apontar que o documento não assegura a formação específica do gestor escolar, sendo necessária a realização de cursos de pós-graduação para especializar-se na área de atuação.

Embora a formação dos referidos profissionais não esteja mais ocorrendo na graduação em Pedagogia, continuam sendo oferecidos cursos em nível de pós-graduação (especialização) em Gestão Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, tendo em vista a qualificação dos interessados em atuar nessas áreas (CARVALHO, 2011, p. 117).

Esse fenômeno de alargamento das funções atribuídas à formação do Pedagogo gerou efeitos, também, no campo da alfabetização e da Língua Portuguesa que, na matriz de 2004, representavam um total de sete componentes, além de dois direcionados ao estudo de Língua Estrangeira. Em comparação, o currículo elaborado em 2008 apresenta os seguintes componentes: “Língua Portuguesa I”, “Língua Portuguesa II”, “Alfabetização e Letramento I: Anos Iniciais”, “Língua Portuguesa: Anos Iniciais”, “Língua Portuguesa: EJA”, “Alfabetização e Letramento II: EJA” e “Literatura infanto-juvenil” (UERGS, 2008).

Percebe-se que os componentes voltados ao estudo da Língua Estrangeira foram retirados do currículo, assim como ocorreu uma redução de quatro para dois componentes de Língua Portuguesa. Em contrapartida, a alfabetização que era abordada, especificamente, nos Anos Iniciais, ampliou-se para atender às demandas de alfabetização na EJA.

A inserção de componentes voltados às práticas alfabetizadoras na EJA constituiu-se em razão da demanda de minimizar o índice alarmante do analfabetismo no Brasil e garantir uma oportunidade de acesso e permanência na escola para as pessoas que não a frequentaram na idade apropriada. A emergência da alfabetização

na EJA é reforçada pelos dados estatísticos demonstrados pelo PNE, ao apresentar o cenário do período:

De acordo com a contagem da população realizada pelo IBGE, em julho de 1996, são cerca de 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola, parte das quais nela já esteve e a abandonou. Uma parcela dessa população pode ser reincorporada à escola regular e outra precisa ser atingida pelos programas de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2001).

Assim, novamente a estatística é “utilizada por governos das diferentes esferas públicas, para situar comunidades com altos índices de analfabetismo, por exemplo, como sendo de risco social” (TRAVERSINI; BELO, 2009, p. 143), com um discurso contrário à exclusão social desses sujeitos. A EJA, para além da alfabetização, é contemplada em outras áreas de conhecimento: “Ciências naturais: EJA”, “Ciências sociais: EJA”, “Matemática: EJA”, “Língua portuguesa: EJA” e “Educação Física: EJA”. Posteriormente, realiza-se o estágio supervisionado como forma de aprofundamento teórico-prático (UERGS, 2008).

Além da EJA, a matriz curricular de 2008 discute as modalidades educacionais relacionadas à Educação Indígena, Quilombola e do Campo, em um componente curricular específico para introduzir concepções, teorias e práticas específicas, atendendo ao disposto na LDB e nas DCNs para o curso de Pedagogia. Assim, a diversidade cultural brasileira passa a, paulatinamente, compor a formação do Pedagogo, manifestada também no novo componente elaborado para o currículo, intitulado “Seminário Integrador VII: Educação, Diversidade e Direitos Humanos”.

Tal componente aborda temáticas de tamanha importância na contemporaneidade, como violência, relações de gênero e sexualidade, educação e direitos humanos, PNE, a diversidade nas políticas educacionais, bem como a perspectiva inclusiva de diversidade na educação (UERGS, 2008). A sexualidade é discutida em ambas as matrizes curriculares, de 2004 e 2008, no decorrer dos componentes de Estudos Culturais, mas, no novo currículo, apresenta a possibilidade de aprofundamento na disciplina eletiva/optativa do curso, que visa compreender a “Sexualidade na Infância”.

Os estudos relacionados à diversidade sexual, cultural, social e étnica, da mesma forma que outros saberes, “precisam ser naturalizados discursivamente e tratados de forma obrigatória e, para além disso, compreendidos em toda sua abrangência” (PORTELLA, 2019, p. 47). Ao ser vista como uma emergência na

formação do Pedagogo, a diversidade incorpora os currículos do curso como estratégia para formar o egresso de Pedagogia diante das relações entre educação e sexualidade.

Em meio aos intensos discursos em favor da inclusão de todos e todas na educação brasileira, a Educação Inclusiva, discutida no componente de “Fundamentos da Educação Especial” na matriz do Curso de Pedagogia de 2004, foi reformulado na constituição da grade do curso de Pedagogia de 2008 com base nas orientações normativas antecedentes (UERGS, 2008). Assim, foram propostos os componentes curriculares de “Seminário Integrador V: Políticas e Práticas da Educação Inclusiva” e “LIBRAS”, potencializando os estudos referentes à inclusão escolar no Brasil.

A inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no ensino regular se deu por meio do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, ao estabelecer:

Art. 3 A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Tal iniciativa foi assumida pelo governo como necessária para a inclusão das pessoas surdas no espaço escolar, isto é, a formação em LIBRAS é uma demanda para que as escolas trabalhem a partir da língua materna da comunidade surda, adotando como segundo sistema linguístico a Língua Portuguesa. Assim, “a formação de professores para o atendimento aos que precisam ser incluídos torna-se mais generalista” (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 189), visto que esses saberes extrapolam o campo da Pedagogia, que não consegue abordar com profundidade todas as questões educacionais.

Percebe-se que, para contemplar tantos campos de atuação do Pedagogo, o curso, em sua matriz de 2008, teve de reduzir a carga horária dedicada às TIC, apresentando somente o componente curricular de “Tecnologias da Educação” (UERGS, 2008). Conforme as determinações das diretrizes de 2006, as tecnologias deveriam ser estudadas em articulação com o cenário educacional, com foco nas práticas docentes (BRASIL, 2006a). Como desdobramento dessa normativa, os componentes voltados à Informática I e Informática II foram suprimidos do currículo de 2004, uma vez que sua emenda se limitava aos conhecimentos digitais.

Constituiu-se uma nova questão social relacionada ao potencial das TIC na educação brasileira, emergenciando que esse campo fosse contemplado no contexto das licenciaturas. Essa demanda exige que o Pedagogo “[...] desenvolva a aptidão de trabalhar esse conhecimento a serviço de seu trabalho na sala de aula” (CARVALHO, 2011, p. 271), por isso a temática das tecnologias foi atribuída como mais uma necessidade de formação profissional do curso.

Diante dessa breve discussão, é preciso pensar: Qual Pedagogo pode ser constituído pela matriz curricular da UERGS de 2008? Quais emergências conduzem sua reformulação? As Diretrizes para o Curso de Pedagogia, instituídas no ano de 2006, defendem a “ênfase na docência e com denominação de licenciatura, deslocando a tradição do curso de Pedagogia como um bacharelado” (BARBOSA; CANCIAN; WESHENFELDER, 2018, p. 48). Tal legislação, entendida como uma forma de governo das escolas, dos professores e dos educandos, favoreceu o alargamento das funções desse profissional.

As DCNs e demais normatizações que conduzem as matrizes curriculares que constituem o Pedagogo devem ser encaradas como uma “imposição instituída pelo neoliberalismo, de uma especialização educacional massivamente segmentada” (PORTELLA, 2019, p. 121). Perante a emergência de reorganização curricular em razão da multiplicidade de atribuições ao Pedagogo, o curso acaba por fugir de um aprofundamento teórico, como forma de garantir uma formação mínima em todos os campos educativos.

Esta problematização evidencia que as diretrizes para o Curso de Pedagogia constituíram uma nova estratégia de governo “já que elas [...] modificaram a organização curricular dos Cursos de Pedagogia no país, definiram a docência como base de formação acadêmica e “inventaram” a figura do pedagogo generalista” (CARVALHO, 2011, p. 131). A emergência de elevar a formação de docentes e especialistas a nível superior gerou efeitos no alargamento dos currículos da licenciatura.

Assim, a matriz de 2008 evidencia a dispersão de componentes curriculares de inúmeros campos de atuação do Pedagogo, a fim de assegurar uma formação generalista que contempla todas as questões sociais emergentes no contexto contemporâneo. Questões articuladas à Educação Infantil, diversidade étnica, cultural e sexual, inclusão escolar, uso das tecnologias na educação, EJA e outras temáticas

passaram a perpassar o curso, constituindo, em sua essência um Pedagogo professor.

### 5.3 MATRIZ CURRICULAR DE 2014: (RE)INVENÇÃO DO PEDAGOGO GENERALISTA

O Curso de Graduação em Pedagogia: Licenciatura manteve a denominação anterior em consonância com as diretrizes para o referido curso de 2006. A fim de analisar o Pedagogo constituído por esse novo currículo, serão apresentadas neste subcapítulo as questões emergenciadas com base nos discursos presentes nas legislações que antecederam sua reformulação e que foram conduzindo a construção da matriz curricular de 2014.

O Projeto Político Pedagógico do curso, conforme salientam as DCNs de 2006, propõe como finalidade:

Formar profissionais licenciados em Pedagogia, aptos ao exercício das funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (UERGS, 2014, p. 13).

O Pedagogo generalista, em sua ampla formação, deverá estar capacitado e preparado para atuar na Educação Básica, na modalidade da EJA, em cursos de nível médio, na modalidade Normal, bem como em outras áreas educacionais às quais seja indispensável o exercício desse profissional. Embora a carga total tenha sido reduzida de 3.435 horas, na matriz de 2008, para 3.330 horas no novo currículo, os estágios supervisionados em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Anos Iniciais EJA, foram ampliados de 315 para 405 horas, visando atender às demandas relacionadas ao campo da docência.

O documento traz que a matriz curricular proposta em 2014 foi elaborada para cumprir as exigências legais do momento “considerando os dispositivos Constitucionais, Legais e normativos que se aplicam à área” (UERGS, 2014, p. 12). Assim, a DCN para o referido curso e outras normativas constituídas vão sendo, paulatinamente, integradas à nova proposta.

A UERGS tem, como possibilidades, atuar nas modalidades presencial, semipresencial e a distância. Em razão disso, resguarda o direito de ofertar até 20% dos componentes curriculares a partir da Educação a Distância (EAD), conforme estabelecem legislações que regulamentam o curso. A fim de analisar como a matriz de 2014 reorganizou-se e quais componentes curriculares foram inseridos, reformulados ou suprimidos do currículo, o Quadro 4 apresenta a Base Curricular do Curso:

Quadro 5: Demonstrativo da Base Curricular do Curso com Pré-Requisitos e Previsão das Horas de Prática (Obrigatórias).

SEMESTRE	COMPONENTES CURRICULARES	CR	C/H	CÓDIGO DISCIP.	PRÉ-REQUISITO	PRÁTICA
1º	Psicologia Geral	04	60	0001	-	
	Sociologia e educação	04	60	0002	-	
	Língua Portuguesa: Leitura e Produção Textual	06	90	0003	-	30h
	Filosofia e Educação	04	60	0004	-	
Seminário Integrador I: História, Educação e Pedagogia		06	90	0005	-	30h
<b>Sub-Total</b>		<b>24</b>	<b>360</b>			60h
2º	Psicologia e Educação	04	60	0007	0001	
	Antropologia e Educação	04	60	0008	-	
	Projeto Político Pedagógico	04	60	0009	-	30h
	Pesquisa em educação: Introdução à Metodologia Científica	04	60	0010	-	
	Tecnologias e Educação	03	45	0011	-	15h
Seminário Integrador II - Didática, Docência, Educação e Trabalho.		06	90	0012	005	30h
<b>Sub-Total</b>		<b>25</b>	<b>375</b>			75h
3º	Teorias de Aprendizagem	04	60	0014	0001	
	Políticas e Legislação da Educação Básica	04	60	0015	-	
	Gestão e Organização Educacional I	02	30	0016	0009	
	Teorias de Currículo	04	60	0017	0009	
	Eletiva I	02	30	0018		
Seminário integrador III: Planejamento, Gestão e Avaliação Educacional		06	90	0019	0012	30h
<b>Sub-Total</b>		<b>22</b>	<b>330</b>			30h
4º	Educação e Processos Inclusivos	04	60	0020	0015	
	Libras	06	90	0021		30h
	Artes e Educação	04	60	0022		30h
	Educação Indígena, do Campo e Quilombola	04	60	0023		30h
	Fundamentos de Alfabetização	02	30	0024	0014	

	Teorias de Ensino de Língua Materna	02	30	0025	0003	
	Pesquisas em Educação	04	60	0026	0010	30h
	<b>Sub-Total</b>	<b>26</b>	<b>390</b>			<b>120</b>
5º	Dificuldades de Aprendizagem	04	60	0027	0014	
	Organização do cotidiano e ação pedagógica na Educação Infantil	06	90	0028	0014	30h
	Linguagem, oralidade e cultura escrita na Educação Infantil	02	30	0029	0025	
	Expressão e Arte na Educação Infantil	02	30	0030	0022	
	Natureza e cultura: saberes e experiências na educação infantil	02	30	0031		
	Corpo e Movimento na Educação Infantil	02	30	0032		
	Conceitos e relações matemáticas na Educação Infantil	02	30	0033		
Seminário Integrador IV: Infâncias, Educação e Práticas Integradoras		04	60	0034	0019	30h
	<b>Sub-Total</b>	<b>24</b>	<b>360</b>			<b>60h</b>
6º	Estágio I: Educação Infantil	09	135	0035	0028,002 90030,00 310032,0 0330034	90h
	Literatura e Expressão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	02	30	0036	0003	
	Práticas corporais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	02	30	0037	0032	
	Educação em Ciências Sociais: Anos Iniciais do Ensino Fundamental	02	30	0038	0031	
	Educação em Ciências Naturais: Anos Iniciais do Ensino Fundamental	02	30	0039	0031	
	Alfabetização: Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	0040	0029	30h
	Educação Matemática: Anos Iniciais	02	30	0041	0033	
	Educação de Jovens e Adultos	04	60	0042	-	30h
	Eletiva II	02	30	0043	0018	
	<b>Sub-Total</b>	<b>29</b>	<b>435</b>			<b>150h</b>
7º	Estágio II: Anos Iniciais do Ensino Fundamental	09	135	0044	0035,003 6,0037,0 038,0039 ,0040,00 41	90h
	Práticas corporais: EJA	02	30	0045	0037	
	Alfabetização: EJA	04	60	0046	0040	30h
	Educação Matemática: EJA	02	30	0047	0041	
	Educação em Ciências Sociais: EJA	02	30	0048	0038	
	Educação em Ciências Naturais: EJA	02	30	0049	0039	
	Pesquisa em Educação: Trabalho de Conclusão de Curso I	04	60	0050	0010, 0026	30h

	Gestão e Organização Escolar II	03	45	0051	0016	15h
	Docência, formação, identidade e Contemporaneidade	02	30	0052		
	Eletiva III	02	30	0053	0043	
<b>Sub – Total</b>		<b>32</b>	<b>480</b>			<b>165h</b>
<b>8º</b>	Estágio III: Educação de Jovens e Adultos em espaços escolares e não escolares	09	135	0058	0044, 0045, 0046, 0047, 0048, 0049	90h
	Ensino Médio: Docência e processos pedagógicos	04	60	0059		30h
	Planejamento, gestão e avaliação dos Processos Educativos não escolares	04	60	0060	0019	30h
	Pesquisa em Educação	07	105	0061	0050	75h

Fonte: UERGS (2014).

O currículo orienta sua estrutura com base nas DCNs para o Curso de Pedagogia de 2006, apresentando o Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores, da mesma forma que a matriz curricular anterior à reformulação do curso em 2014. Dentre os estudos integradores, os seminários constituem componentes curriculares articuladores de importantes questões pedagógicas.

Em 2008, os seminários integradores representavam um total de oito componentes, entretanto, na presente grade curricular de 2014, foram reduzidos para apenas 4 componentes: “Seminário Integrador I: História, Educação e Pedagogia”, “Seminário Integrador II: Didática, Docência, Educação e Trabalho”, “Seminário integrador III: Planejamento, Gestão e Avaliação Educacional” e “Seminário Integrador IV: Infâncias, Educação e Práticas Integradoras”.

Os seminários integradores, além de terem sido reduzidos, agregaram-se a outros componentes curriculares das áreas afins, de forma que novos conhecimentos pudessem ser inseridos. O currículo da Pedagogia de 2008 apresentava dois componentes de Ciências Humanas, Ciências Naturais, Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física e Alfabetização, direcionados, especificamente aos Anos Iniciais e à EJA. A Educação Infantil, por sua vez, era limitada ao “Seminário Integrador III: Educação Infantil e Concepções de infância”, “Metodologia da educação infantil – 0 a 5 anos” e ao “Estágio I: Educação Infantil”.

Entretanto, a matriz curricular de 2014 inseriu seis novos componentes

curriculares acerca da etapa da Educação Infantil: “Organização do cotidiano e ação pedagógica na Educação Infantil”, “Linguagem, oralidade e cultura escrita na Educação Infantil”, “Expressão e Arte na Educação Infantil”, “Natureza e cultura: saberes e experiências na Educação Infantil”, “Corpo e Movimento na Educação Infantil” e “Conceitos e relações matemáticas na Educação Infantil”. Da mesma forma que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a EJA, a Educação Infantil ampliou-se nos debates do curso de Pedagogia.

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, “foi o indício de um movimento de alargamento da educação nos anos seguintes, no qual as ações de investimento para a população infantil se tornam cada vez mais potentes” (ANFLOR, 2019, p. 61). Assim, como a necessidade de governamento dos sujeitos infantis tornou-se intensa, o aumento do tempo das crianças na escola foi atendido por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O documento defende que “é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula” (BRASIL, 2009). Além de definir essa obrigatoriedade, propõe práticas pedagógicas às crianças orientadas pelos eixos das interações e brincadeiras, a fim de respeitar a ludicidade, o brincar e a diversidade como direitos desse sujeito na Educação Infantil.

Em consonância com essa normativa, foi instituída a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB de 1996, no sentido reafirmar a Educação Básica como obrigatória e gratuita aos educandos de quatro a dezessete anos de idade (BRASIL, 2013). Perante essas reconfigurações, “estar na escola aos 4 e 5 anos torna-se uma verdade que precisa ser pulverizada e internalizada” (ANFLOR, 2019, p. 93) como um direito que é potencial para a formação da criança.

Essa trama de ordenamentos legais conduziu as políticas e as legislações da formação docente de forma a contemplar a demanda de capacitação para o exercício na Educação Infantil, então, de caráter obrigatório às crianças de quatro anos de idade. Assim, os cursos de Pedagogia tiveram de adaptar-se à emergência de formação no campo por meio da organização de componentes curriculares específicos à atuação nessa primeira etapa de ensino.

Outro efeito produzido pela Lei de ampliação do Ensino Fundamental de oito

para nove anos foi a adoção de ciclos de três anos para a alfabetização das crianças, reforçados por meio da instituição do PNAIC, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Tal iniciativa defendeu como objetivos primordiais:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, a partir do Ensino Fundamental de nove anos, foram conduzidas novas legislações para estabelecer o Ciclo de Alfabetização nos três primeiros anos como uma estratégia para melhorar as estatísticas da aprendizagem no ensino brasileiro. Embora o programa vise potencializar a formação dos professores alfabetizadores, esses novos discursos acerca da alfabetização geraram novas demandas nos cursos de Pedagogia, entendendo a alfabetização como um processo que é construído no decorrer da escolarização.

A matriz de 2014, quanto à alfabetização, agregou os componentes de Língua Portuguesa e Alfabetização aos Anos Iniciais em apenas um, denominado “Alfabetização: Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, da mesma que os componentes dedicados à Língua Portuguesa e Alfabetização na EJA: “Alfabetização: EJA”. O componente de “Literatura infanto-juvenil” foi reformulado para “Literatura e Expressão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

Além disso, Língua Portuguesa I e II, que integravam o currículo do curso em 2008, originaram os componentes de “Fundamentos de Alfabetização” e “Teorias de Ensino de Língua Materna”. O primeiro, trata do “estudo de perspectivas histórico-culturais da alfabetização, conceitos de alfabetização em diferentes abordagens” (UERGS, 2014), ao passo que o segundo entende a linguagem enquanto um “fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico” (UERGS, 2014).

Percebe-se que as novas discussões, salientadas nas emendas dos referidos componentes, visam promover uma formação pedagógica voltada às questões sociais, culturais e históricas que envolvem a construção da linguagem e da

alfabetização no contexto escolar. A Educação Infantil aprofunda os saberes acerca da linguagem, da oralidade e da cultura escrita, com foco no letramento, visto que a alfabetização é reforçada como uma prioridade do Ciclo de Alfabetização. Assim, os “professores são conduzidos a transformar a prática pedagógica a partir do PNAIC, que, por sua vez, [...] cria possibilidades para a efetivação de um alinhamento do trabalho docente” (MACHADO, 2018, p. 97).

Quanto à gestão educacional em espaços escolares e não escolares e aos processos de avaliação e coordenação, o curso oferta os seguintes componentes: “Projeto Político Pedagógico”, “Gestão e Organização Educacional I”, “Seminário integrador III: Planejamento, Gestão e Avaliação Educacional”, “Gestão e Organização Escolar II”, “Planejamento, Gestão e Avaliação dos Processos Educativos não escolares”.

Essa organização evidencia que a matriz de 2014 ampliou de três para cinco componentes relacionados ao campo profissional do Pedagogo, com a finalidade de possibilitar maiores discussões acerca da gestão educacional escolar e em outros contextos (UERGS, 2014). O PPP da universidade vai ao encontro das DCNs para o referido curso ao definir como um dos objetivos da formação do Pedagogo “trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades” (BRASIL, 2006a).

Além disso, o estágio em EJA, nesse novo currículo passou a intitular-se “Estágio III: Educação de Jovens e Adultos em espaços escolares e não escolares”, uma vez que visa ao desenvolvimento de práticas “educativas escolares ou nas instituições não escolares como no setor produtivo, movimentos sociais, programas e projetos sociais e em entidades da sociedade civil envolvendo jovens e adultos” (UERGS, 2014).

Percebe-se que a referida licenciatura, embora assuma o foco na docência na Educação Básica, destina inúmeros componentes para trabalhar as temáticas relacionadas aos processos de gestão, avaliação e coordenação em espaços escolares e não escolares.

Logo, apesar de nominalmente ter sido assumido como uma licenciatura, defendendo como centro formativo a docência, a concepção geral do curso e a oferta de disciplinas apontavam para um bacharelado em gestão educacional, para um pesquisador da educação ou, ainda, para um educador

de espaços não escolares, não dirigido à formação do professor de escola (BARBOSA; CANCIAN; WESHENFELDER, 2018, p. 48).

Para além do estágio supervisionado em EJA, a matriz curricular de 2014 apresenta o total de cinco componentes curriculares: “Práticas corporais: EJA”, “Alfabetização: EJA”, “Educação Matemática: EJA”, “Educação em Ciências Sociais: EJA”, “Educação em Ciências Naturais: EJA” (UERGS, 2014). Apesar de apresentar esses componentes curriculares, observa-se a inconsistência de estudos aprofundados nesta modalidade e a carência de políticas públicas e formação sólida no campo que implicam em questões problemáticas ao acadêmico que estuda a EJA (MELLO; SANT’ANNA; STRAMARE, 2017).

Além disso, os autores pontuam que “a falta de conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos, por parte de alguns professores universitários” (MELLO; SANT’ANNA; STRAMARE, 2017, p. 242) é uma realidade que gera efeitos na formação do Pedagogo constituído pelo currículo da UERGS. Dessa forma, as políticas que regulamentam a formação deste profissional conduzem os cursos para uma formação inicial ampla, cujo foco da docência encontra-se, nitidamente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto às demais modalidades educativas, a matriz de 2014 mantém o componente curricular “Educação Indígena, do Campo e Quilombola” para tratar das práticas pedagógicas e das atribuições do Pedagogo na educação desses povos e comunidades. A diversidade e os direitos dos cidadãos são discutidos no componente de “Ética, educação e Direitos Humanos”, temática anteriormente abordada no Seminário Integrador VII.

Passados seis anos da instituição da matriz de 2008 para o currículo de 2014, percebe-se que a diversidade permaneceu em debate central em apenas um momento de toda a formação do Pedagogo, ao passo que a sexualidade continua sendo abordada de forma secundária em escassos componentes. Essa desvalorização da diversidade e da sexualidade na formação do Pedagogo pode ser compreendida como desdobramento da mentalidade neoliberal que, ao incentivar a autonomia e o individualismo dos sujeitos e enfraquecer a importância da escola pública, delibera aos pais e familiares a responsabilidade única de pensar sobre a sexualidade das crianças e dos jovens (PORTELLA, 2019).

A inclusão escolar permaneceu contemplada em apenas dois componentes curriculares: Educação e Processos Inclusivos e LIBRAS. Levando em consideração que “os sujeitos e a inclusão são, também, produtos das inúmeras técnicas de governo, tanto sobre a população quanto de uns sobre os outros” (VEIGANETO; LOPES, 2011, p. 20), os discursos do campo passaram a integrar a formação do Pedagogo generalista na intenção de criar estratégias de conduzir as práticas dos docentes e das escolas sobre os processos de in/exclusão.

As TIC e sua articulação com as ações educativas mantiveram-se discutidas em apenas um componente, alterando sua nomenclatura de “Tecnologias da Educação” para “Tecnologias e Educação”. Tal componente destaca como finalidade formar o Pedagogo para utilizar as tecnologias “no processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva de construção dinâmica e mediada do conhecimento na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (UERGS, 2014, p. 102), notoriamente, assumindo o foco na docência na Educação Básica.

Mas, afinal, qual Pedagogo pode ser constituído pela matriz curricular de 2014 da UERGS? Que questões sociais, educacionais e políticas emergem com força nesse currículo? A partir das DCNs para o curso de Pedagogia no Brasil, os cursos de Pedagogia reconfiguraram-se de forma a atender a formação desses profissionais tanto para a docência quanto para a atuação em contextos não escolares, conduzindo os currículos do curso para uma formação generalista e fragmentada, conforme evidenciado na matriz analisada neste subcapítulo.

Historicamente, o processo de constituição de políticas e normatizações regulamentadoras da formação docente no Brasil foi permeado por diferentes questões sociais e econômicas que emergenciam um professor ideal em cada período. Carvalho problematiza os pedagogos constituídos em cada época:

O pedagogo bacharel ("técnico em educação"), o pedagogo bacharel e licenciado para atuar como professor no Curso Normal, o pedagogo "especialista" em educação (supervisor escolar, inspetor, administrador, orientador educacional), o professor do Curso de Magistério, o pedagogo especialista e professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o pedagogo professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, da Educação Especial [...] e, enfim, o pedagogo generalista, que emerge carregando consigo todas as marcas de um curso que, até bem pouco tempo, não sabia qual era sua função" (CARVALHO, 2011, p. 113).

A desvalorização da Pedagogia enquanto Ciência está intrinsicamente ligada ao modelo neoliberal vigente, cujo projeto visa ao desmantelamento da educação pública, apoiando-se nas verdades dos próprios sujeitos pedagogos. As bases legais relacionadas ao curso evidenciam tal concepção de governo nas políticas formativas, o que “não gera apenas o descrédito institucional, mas ainda uma supervalorização da capacidade de autoadministração do sujeito” (PORTELLA, 2019, p. 105), menosprezando a relevância da formação inicial dos profissionais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E A POSSIBILIDADE DE (RE)INVENÇÃO

Este título foi elaborado na tentativa de traduzir as intenções em dar continuidade à proposta desenvolvida na presente pesquisa, uma vez que a formação do Licenciado em Pedagogia não se esgota nas análises empreendidas, nem se limita ao contexto da UERGS. A formação desse profissional pode e deve ser compreendida como uma temática que exige estudos minuciosos, que possibilitem entender como os discursos presentes nas políticas do campo vão se constituindo e conduzindo o currículo dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil.

É importante lembrar que a problematização, que orientou e conduziu os delineamentos do presente trabalho, refere-se à seguinte questão: Qual pedagogo é constituído no processo de formação no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UERGS? Assim, foi elaborado o objetivo geral de analisar os currículos de Licenciatura em Pedagogia instituídos pela UERGS, fundamentando-se em uma análise documental.

Em um primeiro momento, foi construída uma trajetória histórica de ordenamentos legais, políticas, programas e ações voltadas ao governo da formação inicial do Pedagogo, percurso histórico subdividido em dois capítulos. Entendidas enquanto monumentos históricos (FOUCAULT, 2004), as matrizes curriculares de 2004, 2008 e 2014 que foram instituídas no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UERGS precisam ser compreendidas historicamente, uma vez que nenhum documento deve ser lido sem a análise de seu contexto de (re)formulação.

Após realizar essa tentativa de compreender os discursos que foram sendo sancionados nas tramas de normatizações legais de cada época da formação inicial desse profissional, partiu-se para a análise das matrizes curriculares da UERGS. Para além de legislações como a LDB, DCN para o referido curso, PNAIC, BNCC, e inúmeros outros documentos, aliou-se, ao estudo legal, o arcabouço teórico de pesquisadores do campo, como Carvalho (2011), Dardot e Laval (2016), Foucault (1994, 1995, 2004, 2010, 2015), Veiga-Neto (2005), Veiga-Neto e Lopes (2011), Portella (2019), Anflor (2019), Machado (2018) dentre outros.

Com base em tais perspectivas metodológicas, foi possível perceber que a formação inicial do Pedagogo é permeada por questões sociais, históricas e políticas que vão conduzindo, por meio das políticas educacionais, um perfil profissional

adequado para atender às demandas de cada momento histórico. Nesse sentido, o curso de Pedagogia, regulamentado pelas matrizes curriculares analisadas, evidencia as emergências que são entendidas como necessárias para governar a formação do Pedagogo.

Opostamente à matriz curricular de 2004, que integra a formação de especialista em educação e professor em seu curso, o currículo implementado em 2008 reinventa a figura desse profissional, como desdobramento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Emerge, assim, o Pedagogo generalista, em vista do alargamento de suas atribuições necessárias ao processo de formação inicial.

Do mesmo modo que a matriz mencionada, o currículo instituído em 2014 reforça a ampla formação desse profissional, que deverá estar preparado para atuar tanto em espaços escolares quanto em espaços não escolares. Mas, afinal, que questões são emergenciadas nesse documento? Que (re)invenções podem ser ressaltadas na formação do Pedagogo?

Os componentes curriculares inseridos na grade curricular de 2014, embora definam como foco a docência em nível de Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e na modalidade de ensino da EJA, asseguram o estudo dos processos de gestão, avaliação e coordenação em espaços educativos escolares ou não escolares. Além disso, as TIC e a educação, os direitos humanos e as modalidades de ensino referentes à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, Educação Quilombola, Indígena e do Campo também são saberes discutidos no decorrer do curso.

A fragmentação entre esses campos de atuação do Pedagogo tornou-se uma característica marcante de tais ordenamentos, provocada pelos efeitos do alargamento da formação inicial produzidos pelas DCNs para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, e demais ordenamentos do campo. Nesse sentido, o aligeiramento e a desarticulação da formação manifestam as estratégias utilizadas pelo neoliberalismo para conduzir as condutas do futuro professor e/ou especialista, constituídos pelo currículo do curso.

As políticas de formação do Pedagogo generalista não são gestadas isoladamente, mas provêm de ordenamentos e questões sociais anteriores que reforçam novas emergências. Assim, é possível considerar que as análises

empreendidas, na presente pesquisa, constituem-se como documentos instituídos temporariamente, ao passo que novas necessidades vão sendo construídas. Como as políticas de formação do Pedagogo são engendradas, historicamente, a pesquisa tem possibilidades de ser ampliada para analisar os futuros Pedagogos (re)inventados no contexto brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ALBINO, A. C. A.; DA SILVA, A. F. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. Retratos da Escola, v. 13, nº 25, p. 137-153, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966> Acesso em: 10 fev. 2020.

ANFLOR, P. S. **A implementação da obrigatoriedade de oferta de matrícula para crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil e o Governo da infância**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual Do Rio Grande Do Sul, Unidade Litoral Norte. Osório, 2019.

ANFLOR, P. S.; SANTAIANA, R S. Base Nacional Comum Curricular: estratégias de governo dos infantis e das práticas pedagógicas docentes. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 22, nº 51, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5434> Acesso em 10 ago. 2020.

ANFOPE. ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO **Documento final do XVIII Encontro Nacional da Anfope**. Goiânia, GO: 2016. Disponível em: [http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6\\_3\\_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf](http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf) Acesso em: 07 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Análise da Versão Preliminar da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior**. Recife, PE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf> Acesso em: 07 ago. 2020.

ANPED. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Uma formação formatada. Posição da ANPED sobre o “texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”**. 2018. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao\\_da\\_anped\\_sobre\\_o\\_texto\\_referencia\\_-\\_diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_e\\_base\\_nacional\\_comum\\_para\\_a\\_formacao\\_inicial\\_e\\_continuada\\_de\\_professores\\_da\\_educ.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf) Acesso em: 10 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **CONTRA A DESCARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015. 09 de outubro de 2019. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota\\_entidades\\_bncf\\_outubro2019.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf) Acesso em 10 ago. 2020.

BARBOSA, M. C. S.; CANCIAN, V. A.; WESHENFELDER, Nº V. **Pedagogo generalista–professor de educação infantil: implicações e desafios da formação**.

Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, v. 27, nº 51, p. 45-67, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4966> Acesso em: 02 abr. 2020.

BOLLMANN, M. G. N<sup>o</sup>; AGUIAR, L. C. LDB-projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, v. 10, nº 19, p. 407-428, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703> Acesso em: 8 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932**. Regula a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga escola normal e estabelecimentos anexos. Prefeitura do Distrito Federal, Diretoria Geral de Instrução Pública, Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, Av. Rio Branco, 113, 1932. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/AT/textual/decreto-n-3810-que-regula-a-formacao-tecnica-e-profissional-de-professores-primarios-secundarios-e-especializados-para-o-distrito-federal-com-a-pr> Acesso em 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em 23 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm) Acesso em 08 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm) Acesso em: 20 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm) Acesso em 20 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei orgânica do ensino normal. Disponível em: [www.soleis.adv.br](http://www.soleis.adv.br) Acesso em: 16 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 4 de abril de 1939. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 11 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm) Acesso em 05 maio 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2001. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) Acesso em 15 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006b. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm) Acesso em: 22 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm) Acesso em: 25 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 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: 3 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm) Acesso em: 10 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 28 nov. 1968. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 07 maio 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação. **Parecer nº252/69.** Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p.101-117.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 2 de 12 de maio de 1969.** Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia. *In*: SCHUCH, V. F. (org.). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério. 4 ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA\\_N\\_867\\_DE\\_4\\_DE\\_JULHO\\_DE\\_2012.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.pdf) Acesso em: 09 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Portaria normativa nº 9, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jul. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port\\_normt\\_09\\_300609.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf) Acesso em: 09 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Portaria normativa nº 9, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jul. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port\\_normt\\_09\\_300609.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf) Acesso em: 16 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação (MEC). **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222017.pdf) Acesso em 11 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação (MEC). **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília,

DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 19 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação (MEC). **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265> Acesso em: 09 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Observatório do PNE**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/> Acesso em: 18 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020**. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539> Acesso em: 11 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, 2007b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf) Acesso em: 11 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 2/2015, de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21123&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866) Acesso em: 20 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília, 16 mai. 2006a, Seção 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) Acesso em: 23 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1 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. Brasília, 18 fev. 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: 22 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 15 dez. 2019.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível em:**

[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria\\_n\\_38-Institui\\_RP.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf) Acesso em: 11 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **EDITAL Nº 2/2020**. 2020. Disponível em: [https://capes.gov.br/images/novo\\_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf](https://capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf) Acesso em: 11 ago. 2020.

CARVALHO, A. F. Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**, v. 25, nº 2 (74), p. 103-120, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/06.pdf> Acesso em: 19 nov. 2020.

CARVALHO, R. S. de. **A invenção do pedagogo generalista**: problematizando discursos implicados no governmentamento de professores em formação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36334> Acesso em: 01 abr. 2020.

DANTAS, J. S. O modelo curricular da lei 5.692/1971 durante a ditadura militar para o curso de magistério e suas implicações na formação docente no Brasil e em Santa Catarina. **Reflexão e Ação**, v. 23, nº 2, p. 97-121, 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5880> Acesso em: 25 maio. 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1ª ed. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & educação**, v. 21, nº 1, p. 27-39, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712> Acesso em: 01 fev. 2020.

FNDEP. FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Avaliação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública da Lei nº 9394/96**. Belo Horizonte: Associação Profissional dos Docentes da UFMG, 1997.

FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. **A História da Sexualidade**: A vontade de saber. 3ª edição. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

\_\_\_\_\_. Verdade e Poder. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. L'intellectuel et les pouvoirs. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits IV – 1980-1988**. Paris: Gallimard, 1994. p. 747-752.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, v. 14, nº 17, p. 55-78, 2011. Disponível em: <http://200.198.28.135/index.php/educacaoemfoco/article/view/103> Acesso em: 28 jan. 2020.

GALEFFI, D. A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador, EDUFBA, 2009. Cap. 1, p 13-65.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). **O Sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 17-41.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2018.

HONÓRIO, M. G. *et al.* As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, nº 3, p. 1736-1755, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532> Acesso em 25 jan. 2020.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa. **Investigação Qualitativa em Educação**. v. 2. 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252> Acesso em: 02 abr. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, v. 40, nº 2, p. 629-650, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-46132.pdf> Acesso em: 23 ago. 2018.

LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, v. 25, nº 2 (74), p. 177-193, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/10.pdf> Acesso em: 17 nov. 2020.

MACHADO, R. I. **A tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA como um Fluxo Biopolítico Circular que gerencia a alfabetização no Brasil**. Dissertação (Mestrado e Educação). Universidade Federal de Rio Grande. Programa de pós-graduação em Educação. Rio Grande, RS, 2018.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior privado no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 30, nº 106, p. 15-35, 2009. Disponível

em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100002&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100002&script=sci_arttext) Acesso em: 06 maio 2020.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. De pedagogos a professores: balanço de uma década das diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 2, nº 1, 2017. Disponível em: <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/634> Acesso em: 25 ago. 2018.

MELLO, A. H. SANT'ANNA, S. M. L. STRAMARE, O. A. Reflexões sobre a formação inicial de docentes em educação de jovens e adultos. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, nº 3, p. 230-244, 2017. Disponível em <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/272> Acesso em: 01 dez. 2020.

MESQUITA, A. M. de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MONTE, E. D. Reforma Universitária de 1968 e a Gênese da Carreira Docente do Magistério Superior Federal. In: XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR. Maringá. 2016. **Anais [...]**. Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e\\_4/4-014.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_4/4-014.pdf) Acesso em: 30 jun. 2020.

NUNES, J. A. Discursos (re) velados: uma análise dialógica das novas diretrizes para formação docente. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, nº 1, p. 9-35, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132017000100009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132017000100009&script=sci_arttext) Acesso em: 03 fev. 2020.

OLIVEIRA, P. V. P. Manifestos e Leis de Diretrizes e Bases: a construção de uma identidade político-educacional. **ANTHESIS**, v. 5, nº 9, p. 208-225, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/anthesis/article/view/1171/769> Acesso em: 25 ago. 2018.

PORTELLA, R. C. **A constituição de recorrências discursivas nas tramas da educação: entre a busca e o encontro do gênero e da Sexualidade no currículo da pedagogia da UERGS**. Dissertação (Mestrado Profissional Em Educação). Universidade Estadual Do Rio Grande Do Sul, Unidade Litoral Norte. Osório, 2019.

RELATÓRIO do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. 3ª ed. 1983. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002285.pdf> Acesso em: 26 set. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Estadual nº 11.646, de 10 de julho de 2001**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 11 de julho de 2001. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/11.646.pdf>. Acesso em: 11 de jan. 2019.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205/15250> Acesso em: 10 fev. 2020.

SANTOS, I. S. F.; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, nº 22, p. 131 –149, jun. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10\\_22.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf) Acesso em: 08 maio. 2020.

SÃO PAULO. Decreto 27, de 12/03/1890. *In: Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. Tomo I – 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, nº 1, p. 07-19, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667> Acesso em: 5 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&lng=pt) Acesso em: 22 ago. 2018.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**, v. 2, nº 2/3, 2012. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123> Acesso em: 16 jan. 2020.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, nº 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200005&script=sci_arttext) Acesso em: 08 fev. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TRAVERSINI, C. S.; BELO, S. E. L. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. **Revista Educação e Realidade**, 34(2):135-152, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8267> Acesso em: 20 nov. 2020.

UERGS. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Curso de Pedagogia – anos iniciais do ensino fundamental: crianças, jovens e adultos**. Porto Alegre, 14 de dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional de 2017 a 2021**. UERGS: Porto Alegre, 2017. Disponível em <https://www.uergs.rs.gov.br/upload/arquivos/201704/03105631-pdi2017-2021.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura**. Pró-reitoria de ensino – PROENS. Área de Ciências Humanas. Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia: Licenciatura- PPC**. Pró-reitoria de ensino – PROENS. Área de Ciências Humanas. Porto Alegre, 2014.

VEIGA-NETO, A. **Governo ou governmentismo**. Currículo sem fronteiras. Porto Alegre: 2005.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, 20: 121-135, 2011. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/111118> Acesso em: 28 nov. 2020.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.