

TEREZINHA FONSECA DE CARVALHO ARAÚJO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPLANTAÇÃO DO CURSO
NORMAL SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL – A
EXPERIÊNCIA DA UCDB**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
CAMPO GRANDE-MS
2007**

TEREZINHA FONSECA DE CARVALHO ARAÚJO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPLANTAÇÃO DO CURSO
NORMAL SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL – A
EXPERIÊNCIA DA UCDB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a. Margarita Victoria Rodríguez.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE
2007**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPLANTAÇÃO DO CURSO
NORMAL SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL - A EXPERIÊNCIA
DA UCDB**

TEREZINHA FONSECA DE CARVALHO ARAÚJO

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Margarita Victoria Rodríguez – Orientadora - UCDB

Prof^a. Dr^a. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes - UFMS

Prof^a. Dr^a. Regina T. Cestari de Oliveira - UCDB

“Dedico este trabalho a minha família
que me ensinou a ter fé e sonhos; para
poder todos os dias, alimentar a
minha alma. E que “a morte
não é a maior perda;
a maior perda da vida é o
que morre dentro de nós
Enquanto vivemos”

AGRADECIMENTOS

- Agradeço, em primeiro lugar a Deus e aos meus antepassados, que me proporcionaram estar aqui, e que insere todas as pessoas com as quais convivo em minha vida.
- À Mariluce Bittar, coordenadora deste Programa, e que me recebeu com carinho e atenção desde o primeiro momento de participação;
- À Margarita Victoria Rodríguez, orientadora desta dissertação, que me ensinou e mostrou os caminhos da construção de um trabalho científico;
- À professora Isali Dinaísa Lins de Oliveira, pelo carinho e esforço, em me ajudar na revisão deste trabalho.
- Ao Vitalino H. Araújo, meu marido e companheiro; responsável pelo meu ingresso nesse Programa de Mestrado, pois sem o seu apoio moral e financeiro, isto não teria sido possível;
- Minha eterna gratidão à minha mãe, Erondina, que está encantada, pois, como dizia o grande Guimarães Rosa, “As pessoas a quem amamos não morrem jamais; elas ficam encantadas”.
- Ao meu pai, Antônio, que me ensinou o valor dos estudos, apesar de não ter tido a oportunidade de estudar;
- Aos meus “príncipes encantados”, Hercílio Neto e Glauber, pelo carinho e compreensão nos momentos difíceis;
- À minha “princesinha”, Aline, cujo carinho sempre me impulsiona;
- Aos meus irmãos, Carlos, Dalva, Edivaldo e Donizetti, que me apoiaram na luta pelos meus objetivos;
- Aos primos irmãos, Cilene, Diogo, Gabriel, Ana Regina e João, pelo carinho e incentivo;

- À Aparecida Alves, minha secretária, amiga e companheira, que sempre me apoiou e ajudou muito nesta caminhada;
- À família do meu marido, representados na pessoa de minha cunhada Luzia e seu esposo Messias de Moura Fé;
- A todos os meus familiares paternos e maternos;
- Aos professores e colegas deste Programa de Mestrado, que me acolheram com carinho;
- À Universidade Católica Dom Bosco, pela confiança e credibilidade depositadas na minha pessoa.

RESUMO

ARAÚJO, Terezinha Fonseca de Carvalho. *Formação de Professores: Implantação do Curso Normal Superior em Mato Grosso do Sul - A Experiência da UCDB*. Campo Grande, 2007. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco.

Esta dissertação tem como objetivo investigar a implantação do Curso Normal Superior em Mato Grosso do Sul focando, especificamente, a Universidade Católica Dom Bosco, no período de 2002 – 2005. Inicialmente, realizou-se uma breve retrospectiva da política educacional desde a Escola Normal até a introdução dos ISES no sistema de ensino. A pesquisa insere-se na linha de Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da UCDB, e integra-se ao Projeto de Pesquisa denominado ‘Formação de Professores de Mato Grosso do Sul: uma análise histórica-política’. O curso normal superior, criado pela Lei 9.394/1996, e regulamentado por meio de Decretos polêmicos como o de N°. 3.276, que determina em seu artigo 3º., parágrafo 2º., “a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á **exclusivamente**, em cursos normais superiores”. Como procedimentos metodológicos, analisaram-se do curso Normal Superior da UCDB fontes documentais e dados estatísticos do MEC/INEP, projeto político pedagógico do curso NS da UCDB, ata de implantação do curso, dados estatísticos da Secretaria Acadêmica e da Comissão Permanente de Seleção (COPESE) da instituição. Entrevistaram-se 25% dos docentes e discentes do Curso Normal Superior da UCDB, do 2º e 4º semestres. A pesquisa demonstrou que a política de implantação do referido curso iniciou-se no país, e conseqüentemente na UCDB, incentivada pelos órgãos oficiais, que visavam ao atendimento da conjuntura educacional do país, para suprir o déficit de professores formados em nível Superior. Ficou evidente na pesquisa que, o curso Normal Superior na UCDB funcionou de maneira concomitante ao tradicional curso de Pedagogia, criado em 1961. Em relação à matriz curricular diferenciava-se muito pouco do curso de Pedagogia. Também se verificou que houve uma procura pouco expressiva, fenômeno este registrado, tanto em nível Região Centro-Oeste, como no Brasil. Em 2003 aumentam-se as inscrições e ingressos, em 2004 não há ingressos, e em 2005 a demanda é menor do que nos anos anteriores.

Palavras-chaves: Política Educacional; Formação de Professores; Normal Superior.

ABSTRACT

ARAÚJO, Terezinha Fonseca de Carvalho. Formation of Teachers: Implantation of the Superior Normal Course in Mato Grosso do Sul - The Experience of UCDB. Campo Grande, 2007. Dissertation (Master's Degree). Program of Masters Degree - Master's Degree in Education - Catholic Dom Bosco University.

This dissertation has as objective investigates the implantation of the Superior Normal Course in Mato Grosso do Sul focusing, specifically, Dom Bosco Catholic the University, in the period of 2002 - 2005. Initially, was carried out, a brief retrospective of the education politics since the Normal School until the introduction of ISES in the education system. The research is inserted in the line of Educational Politics, School's Administration and Teachers Formation, in the Program of Masters degree - Master's degree in Education, of UCDB, and it integrates into the Project of Research denominated "Formation of Teachers of Mato Grosso do Sul: an analysis historical-politics". The Normal Superior course created by the Law 9.394/1996, and regulated by means of controversial Decrees as the nº 3.276, that determines in its article 3rd., paragraph 2nd., the teachers' formation in superior level for performance to multidiscipline, destined to the teaching in infantile education and in initial years of basic education, will become **exclusively**, in superior normal courses. To methodological procedures, had been analyzed documentary sources and statistical date of MEC/INEP, pedagogical political, project of the course NS of UCDB, implantation of the course, statistical data of the Academic General office and of the Permanent Selection Commission (COPESE) of the institution. 25% of the professors and students of the Normal Superior Course of UCDB, had been interviewed, in the 2nd and 4th semesters. The research demonstrated that the politics of implantation in the related course was initiated in the country, and consequently in UCDB, motivated for the official organs, that aimed the educational conjuncture of the country, to supply the teachers' deficit formed in Superior level. It was evident in the research that, the Normal Superior course in UCDB worked from a concomitant way to the traditional course of Pedagogy, created in 1961. In relation to curricular matrix it was differed a little from the Pedagogy Course. It was also verified that it had a little expressive search, phenomenon this registered, as much in Center-West, as in Brazil. In 2003 the registrations and ingressions, in 2004 there aren't ingressions, and in 2005 the demand is less than in the previous years.

Key-Words: Politics Education; Formation of Teachers; Normal Superior.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------------|---|----|
| Quadro 1 | Apresenta os Cursos Normal Superior em funcionamento no Estado de Mato Grosso do Sul..... | 75 |
|-----------------|---|----|

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------------|---|-----|
| Tabela 1 | Número de Cursos Normal Superior – IES públicas e privadas no Brasil..... | 61 |
| Tabela 2 | Cursos Normal Superior –Processo seletivo no Brasil – 1999 a 2004..... | 63 |
| Tabela 3 | Curso Normal Superior – evolução do número de matrículas no Brasil – 1999 a 2004 | 66 |
| Tabela 4 | Curso Normal Superior – evolução do número de concluintes no Brasil – período de 1999 a 2004 | 68 |
| Tabela 5 | Número de vagas oferecidas, matrículas e concluintes do Curso Normal Superior na Região Centro-Oeste – período 2000- 2003 | 72 |
| Tabela 6 | Número de vagas oferecidas, matrículas e concluintes do Curso Normal Superior em Mato Grosso do Sul – período 2000 – 2003 | 76 |
| Tabela 7 | Número de vagas oferecidas e candidatos inscritos para o Curso Normal Superior na UCDB – período 2002 – 2005 | 99 |
| Tabela 8 | Número de vagas oferecidas e candidatos inscritos para o Curso de Pedagogia Bacharelado – Administração Escolar..... | 100 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|------------------|--|
| Gráfico 1 | Evolução do Curso Normal Superior no Brasil, período de 1999 a 200460 |
| Gráfico 2 | Representação da evolução do número de vagas, inscritos e ingressos no Curso Normal Superior – período de 1999 a 2004.....62 |
| Gráfico 3 | Evolução das matrículas no Curso Normal Superior Brasil-período de 1999 a 2004.....65 |
| Gráfico 4 | Evolução do número de concluintes do Curso Normal Superior no Brasil no período de 1999 a 200467 |
| Gráfico 5 | Porcentagem aproximada de Cursos Normal Superior por Unidade Federativa da Região Centro-Oeste.....71 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|----------------|---|
| Anexo A | Quadro 2- Curso Normal Superior – Região Centro-Oeste – Distrito Federal, Goiás e Mato Grosso114 |
| Anexo B | Roteiro de Entrevista para a Coordenadora do Curso Normal Superior da UCDB115 |
| Anexo C | Roteiro de Entrevista para com os Professores do Curso Normal Superior na UCDB116 |
| Anexo D | Roteiro da Entrevista aos Alunos do Curso Normal Superior Da UCDB.....117 |

LISTA DE SIGLAS

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Conselho de Educação Básica

CES – Câmara de Educação Superior

COPESE – Comissão Permanente de Seleção

DOU – Diário Oficial da União

E&S – Educação e Sociedade

EN – Escola Normal

EI – Educação infantil

EF – Ensino Fundamental

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas.

FUNDECT – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul

FMI – Fundo Monetário Internacional

IES – Instituição de Ensino Superior

ISE – Instituto Superior de Educação

ISEs – Institutos Superiores de Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISEPE – Instituto Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

GT – Grupo de Trabalho

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

MT – Mato Grosso

NS – Normal Superior

ONU – Organização das Nações Unidas

PET – Programa Especial de Treinamento

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PREAE – Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

PREG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RN – Rio Grande do Norte

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

UNB – Universidade de Brasília

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

| | |
|---|-------------|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DAS MUDANÇAS HISTÓRICO-LEGISLATIVAS À IMPLANTAÇÃO DO CURSO NORMAL SUPERIOR | 33 |
| 1.1 As mudanças histórico-legislativas da formação de professores no Brasil..... | 34 |
| 1.2 O lócus de formação de professores e o curso normal superior..... | 45 |
| 1.3 O Curso Normal Superior..... | 56 |
| 1.4 Implantação e expansão do Curso Normal Superior no Brasil..... | 60 |
| CAPITULO II - O CURSO NORMAL SUPERIOR NA REGIÃO CENTRO-OESTE: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO..... | 70 |
| 2.1 Curso Normal Superior na Região Centro-Oeste | 70 |
| 2.2 O Curso Normal Superior em Mato Grosso do Sul..... | 73 |
| 2.3 O Curso Normal Superior na Universidade Católica Dom Bosco | 77 |
| 2.3.1 Curso normal superior na UCDB – normatizações | 79 |
| 2.3.2 Objetivos do curso NS da UCDB..... | 81 |
| 2.3.3 Finalidades do Curso Normal Superior da UCDB | 82 |
| 2.3.4 Competências e habilidades definidas no PP do curso NS da UCDB..... | 90 |
| 2.3.5 Perfil do profissional proposto no PP do curso NS da UCDB | 97 |
| 2.3.6 Contingente de matrículas e vagas no curso NS da UCDB..... | 99 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 104 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 108 |
| ANEXOS..... | 1123 |

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema que ocupa espaço central na discussão das questões da educação nacional. É um problema tão antigo quanto o início do processo de escolarização no Brasil, uma vez que é inviável propiciar educação formal sem o profissional devidamente habilitado para desencadear o processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Brzezinski:

[...] Pode-se considerar ainda, que a educação é dependente de uma concepção de sociedade que lhe delimita a ação, pois as relações escola-sociedade condicionam a atividade educativa e a teoria empregada para interpretar o processo social, chega até o processo educacional. Conseqüentemente, influirá neste e oferecerá subsídios para a concepção profissional que se quer formar em educação, num determinado momento histórico (BRZEZINSKI, 1987, p. 1).

Dessa forma, algumas concepções de formação docente têm se delineado nas últimas décadas, entre elas se destacam a de professor reflexivo, pesquisador, por competências, e ainda as concepções sugeridas pela ANFOPE, ou seja, a concepção calcada na base comum nacional. Desde o seminário de 1983, essa Associação, já preocupada com os rumos da educação, inclui nesse encontro o conceito de base comum nacional, e, em 1986, caracterizam-se as dimensões dessa formação que deveria ser os três pilares da formação docente (epistemológica, política, e profissional); a cada ano, foi se aprofundando a idéia da base comum nacional construída no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação. “Entendia-se, assim, que, assumir essa concepção, significava assumir uma configuração nova de currículo, que é muito mais do que um elenco de disciplinas e conjunto sequencial de conteúdos” (ANFOPE, 1994, p. 8).

Entretanto a concepção da “pedagogia da competência” introduzida no Brasil, pelos trabalhos e estudos de Perrenoud, constitui-se como modelo adequado à constituição dessa nova realidade, na perspectiva da integração dos “sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva -, no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós-modernidade” (RAMOS, 2001, p. 273). Dessa nova sociabilidade, emerge também um novo perfil de professor a ser formado, ele próprio, a partir destas novas demandas: um intelectual adequado à conformação das massas à nova cultura da sociedade capitalista em seu estágio de acumulação flexível e responsável por sua profissionalização. Visando-se, dessa forma uma formação centrada na articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos, com a ênfase nas competências e habilidades.

Quanto à formação do professor reflexivo, Pimenta (2002) explica que desde o início dos anos 1990, a expressão “professor reflexivo e professor pesquisador” influencia as pesquisas e discursos de pesquisadores e de políticos brasileiros, confundindo reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. A autora diz que este conceito foi desenvolvido por Donald Schön, por meio de seus estudos de filosofia, em especial sobre John Dewey. A mesma defende a seguinte tese:

[...] que a apropriação generalizada da perspectiva da *reflexão*, nas reformas educacionais dos governos neo-liberais, transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países. No caso, a democratização social e política de países como Espanha e Portugal, que não apenas transformaram as condições de formação dos professores, mas também significativamente suas condições de exercício profissional com jornada e salários compatíveis com um exercício crítico e reflexivo e de pesquisa, contribuindo para a elevação do estatuto da profissionalidade docente. Essa questão, como se vê, está “esquecida” nas políticas do governo brasileiro (PIMENTA, 2002, p. 45).

No entanto, quando se volta o olhar para a realidade brasileira, como entende Pimenta, essa questão está totalmente relegada ao acaso. De acordo com Libâneo (2002), há vários posicionamentos sobre a reflexividade; para ele, algumas nuances do conceito são claras: “A reflexividade crítica e a reflexividade neoliberal (linear, dicotômica, pragmática)”; esta última tem as suas características calcadas no:

- Fazer e pensar, relação entre teoria e prática.
- Agente numa realidade pronta e acabada.
- Atuação dentro da realidade instrumental.
- Apreensão prática do real.
- Reflexividade cognitiva e mimética (LIBÂNEO, 2002, p. 63).

Ainda de acordo com Libâneo, a flexibilidade crítica tem uma forma diferenciada em relação a esta:

- Fazer e pensar, a relação teoria e prática
- Agente numa realidade social construída
- Preocupação com a apreensão das contradições
- Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação
- Apreensão teórico-prática do real
- Reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório (LIBÂNEO, 2002, p. 63).

Percebe-se que há posições e conceitos opostos, e essas oposições o autor esclarece que são de cunho político e que indicam o modelo de sociedade que se deseja. Historicamente no Brasil, a formação dos educadores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais, assim como foi alvo de investimentos significativos e muitas vezes de omissões de igual peso. Existe um consenso na educação de que o educador é a figura chave no processo educacional; de seu profissionalismo depende a tarefa de dar vida a um projeto educacional sério e vigoroso, com profundo significado humano. Portanto, deve-se cuidar especialmente da formação dos profissionais da educação que vão atuar nos diversos níveis do sistema de ensino, e principalmente no Ensino Infantil (EI) e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, (EF) 1ª à 4ª série, por ser a base do desenvolvimento de todo educando.

De acordo com Severino:

A mobilização, no interior da comunidade educacional do Brasil, com vistas ao estudo, à análise, à crítica e ao encaminhamento de propostas de reformulação dos curso de formação “de recursos humanos” para a educação veio se ampliando e se dinamizando desde o final da década de 1970, tendo sido muito ativada, por diversos movimentos e iniciativas, ao longo das décadas de 1980 e 1990 (SEVERINO, 2003, p. 72).

Nos últimos anos, o debate sobre a formação docente se reacende, movido pelas medidas governamentais implementadas para regulamentar os dispositivos específicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Uma extensa literatura tem sido produzida, para sintetizar e divulgar os resultados desse amplo debate. Vale lembrar que, antes da promulgação dessa lei, se formava o professor para o ensino fundamental em nível superior nos cursos de Pedagogia, e no magistério nível médio; a partir desta inaugurou-se uma nova modalidade de formação docente, o Curso Normal Superior. E durante algum tempo cogitou-se somente admitir nos sistemas educativos professores formados em nível superior.

A questão fundamental que norteou esta pesquisa consistiu em analisar o Curso Normal Superior, dado à discussão e debate que suscitou no meio acadêmico entre os pesquisadores e estudiosos da área da formação de professores, pois os mesmos viram na inserção deste novo curso uma forma de aviltar o nível de formação docente. Levou-se em conta neste trabalho que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduz algumas novidades, como os Institutos Superiores de Educação.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é analisar a implantação do Curso Normal Superior em Mato Grosso do Sul, focando especificamente a experiência da Universidade Católica Dom Bosco, no período de 2002 a 2005, para constatar qual é o diferencial desse curso. Para tanto, definiram-se como objetivos específicos:

- a) Verificar as conseqüências da promulgação da legislação nacional no âmbito dos cursos Normal Superior, o qual é responsável pela formação de professores para atuar junto ao alunado da educação infantil e de 1^a. à 4^a. série, do ensino fundamental;
- b) Identificar as características do Curso Normal Superior em Mato Grosso do Sul e, especialmente, a experiência da Universidade Católica Dom Bosco. Identificar os motivos que levaram a instituição a implantar esse curso.

Este trabalho é plenamente justificado pela produção de inúmeras críticas à qualidade da educação oferecida nas instituições formadoras de professores e, especificamente, o questionamento ao Curso Normal Superior¹. O que chama a atenção e instiga a pesquisa, é o fato da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), implantar o curso Normal Superior sendo que a instituição tinha em funcionamento desde 1961 o curso de Pedagogia, e que passou por várias reformulações ao longo de sua história seguindo o movimento do contexto nacional.

Apesar das críticas ao referido curso, a UCDB, ainda assim, o implanta. Poderia perfeitamente deixar de fazê-lo, já que a mesma é uma instituição universitária e, portanto, goza de autonomia, para definir os cursos que oferece.

As discussões em relação à política de implementação do curso de formação docente, desencadeadas a partir da promulgação da LDBEN de 1996 causaram muita insegurança e perplexidade aos candidatos interessados pela docência. Segundo Pereira

¹ O curso Normal Superior recebeu sérias críticas, tanto dos professores como pelos estudiosos da área. Uma organização que se posicionou contra o mesmo foi a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE¹. Além desta instituição outras também manifestaram sua preocupação e crítica como: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas – FORUMDIR, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE.

(1999) a versão final da referida Lei acabou assumindo um caráter “polifônico”- porque:

[...] distintas vozes podem ser ouvidas a partir da leitura de seu texto. Na parte mais específica sobre formação docente (Título VI – Dos profissionais da educação), por exemplo, essa característica é bastante evidente. Nela convivem termos e expressões que contêm idéias inconciliáveis, como de um lado, “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior”, “Institutos superiores de educação”, “curso normal superior”, e, de outro, “profissionais da educação” e “base comum nacional” (PEREIRA,1999, p. 110).

É importante levar-se em conta o contexto em que a LDBEN foi aprovada. Nessa época, em particular na América Latina, se instalou a hegemonia de políticas neoliberais, de total interesse do capital financeiro, impostas por meio de agências como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), que buscavam promover a reforma do Estado, na intenção de minimizar o seu papel, e assim, favorecer o predomínio coercivo das regras de mercado em todos os setores da sociedade, abrangendo igualmente as atividades educacionais.

Segundo Peroni (2003):

Em cada país a intervenção do Estado dependerá das condições de reprodução destas relações assim como, das condições de acumulação produtiva. No caso brasileiro a formação do Estado nacional terá as marcas de ter sido colonizado por uma metrópole decadente e tardia em relação ao capitalismo na Europa (PERONI, 2003, p. 155).

A história do Brasil é marcada pelo “patrimonialismo”, o que significa segundo essa autora, a utilização do público em benefício privado, um esquema clientelista regulado por pactos conciliatórios entre as camadas dominantes. Foi assim na passagem da ditadura para o estado democrático; quando mais uma vez foi pactuado pelo alto, permanecendo na fase de democratização o mesmo grupo dirigente da ditadura. A fase da transição ocorreu em meio a uma crise do capital. Neste período de mudanças, vivia-se a crise da dívida externa que provocou o desequilíbrio fiscal no Estado brasileiro (PERONI, 2003, p. 156).

Todavia deve-se levar em conta que em meados de 1970 e 1980, foram introduzidas as políticas neoliberais nos países capitalistas centrais avançados que constituíram, um conjunto específico de receitas econômicas e programas políticos. Segundo

Oliveira, (2003, p.142), “suas idéias estão pautadas numa revivescência do liberalismo clássico” naquilo que se refere a uma convicção no sujeito, um papel limitado para o Estado nas questões sociais e econômicas e uma preferência por processos mercadológicos em relação ao provimento público. Então, “a palavra de ordem em que se pauta a concepção neoliberal, ‘menos estado, mais mercado’”. O que implica a privatização de recursos e funções que são destinados ao setor público.

Nesse contexto, as idéias neoliberais incentivam a retirada da ação do Estado, das políticas sociais, e “exaltam a modernização vinculada à privatização”. Significando a finalização de muitos programas sociais e benefícios do campo dos direitos sociais. Como afirma Oliveira (2003), a perspectiva neoliberal chega aos países latino americanos em 1980 no Chile, para atender aos anseios das instituições financeiras internacionais como o (FMI) Fundo Monetário Internacional, (BID) Banco Interamericano de Desenvolvimento, (BIRD) Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, que estabelecem novos laços de dependência aos países periféricos em relação aos países de capitalismo avançado. (OLIVEIRA, 2003, p. 143).

Com o neoliberalismo, a educação e o conhecimento foram reduzidos, nas palavras de Frigotto (2000, p. 171), “[...] a meros fatores de produção alheios às relações do poder”. Seguindo a tendência, o MEC elaborou um discurso oficial, apregoando o aumento da produtividade do trabalho humano, fundamentado em reformas que se orientam no sentido da criação de um novo tipo de trabalhador que tenha formação geral, capacidade abstrata, múltiplos conhecimentos, capacidade de trabalho em grupo e multidisciplinaridade.

Em contrapartida, apesar das novas propostas, persiste no Brasil a preocupação com a Formação de Professores, então justificada pelo baixo rendimento da educação e especificamente pelos índices negativos apontados. Diante da realidade educacional do país, onde grande parte da população clama por uma educação pública de qualidade, os resultados

registrados pelo Sistema de Avaliação do Ensino Brasileiro (SAEB)², criado em 1988 e implantado em 1990, após vários exames realizados de dois em dois anos desde 1990, (1990, 1993, 1995, 1999, 2001), demonstram que a precariedade da qualidade do ensino é alarmante. Os alunos avaliados eram incapazes de ler e interpretar o que escrevem, e também de realizar as operações simples e básicas de Matemática.

Os resultados de 2002 mostravam que 59% dos estudantes da 4^a. série apresentavam graves dificuldades de aprendizagem. Apesar dos esforços do governo e os investimentos aplicados desde o início da avaliação, ainda assim, o desempenho dos alunos continua muito baixo. Isso implica o acirramento das discussões em relação à elaboração de políticas para a formação de professores, com o intuito de melhorar os resultados das avaliações, porque se considera que os docentes são os principais responsáveis, e incentiva as autoridades do MEC a criar dispositivos para elevar aos patamares mais altos esses níveis de formação dos docentes.

No entanto, há uma contradição entre o discurso e a prática: o Curso Normal Superior, segundo os estudiosos da área e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outras organizações, identifica-se mais como um curso técnico; sendo assim, se a intenção é elevar os níveis de qualidade da educação, então, o caminho mais viável seria a elaboração de políticas que viabilizassem a formação de professores e sua valorização profissional.

Considerando que esta pesquisa aborda criticamente as políticas educacionais, procedeu-se desde o ponto de vista metodológico, à leitura e aprofundamento teórico das questões referentes às ações do Estado brasileiro em relação às políticas de formação de professores; levantamento e análise da bibliografia relacionada ao tema em estudo, coleta e

² Vale lembrar que pela Portaria n. 391 de 23/03/2005 instituiu em seu artigo 1º. que: “O sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB será composto por dois processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC”.

análise dos documentos oficiais sobre a implantação do curso estudado; análise e sistematização dos conteúdos apresentados nos documentos. E quanto às produções do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UCDB e da UFMS, verificou-se a inexistência de trabalhos especificamente sobre o Normal Superior em ambas instituições.

Há uma vasta produção de artigos sobre formação de professores, porém, em relação às políticas e à implantação do Curso Normal Superior são ainda escassos. Encontraram-se algumas pesquisas realizadas no âmbito dos programas de mestrado. Consultou-se, ainda, o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), descobriram-se trabalhos sobre o NS; observa-se que são dissertações defendidas no período de 2002 a 2005, como as abaixo relacionadas.

A dissertação elaborada por da Cruz (2002), com o título “O componente pesquisa na formação e na prática dos professores das Séries Iniciais na visão de professores do Curso Normal Superior” investiga e focaliza especialmente as concepções de pesquisa, as idéias da prática de pesquisas ligadas à prática docente e a pesquisa no contexto do curso de formação. O estudo se desenvolveu a partir da realização de 25 entrevistas com professores de duas instituições públicas de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Têm como pano de fundo, as discussões em torno da pesquisa realizada pelo professor, tanto na literatura internacional quanto nacional; procura, também, abordar em que medida esse tema é do interesse dos professores formadores e qual a visibilidade dele na prática.

Gonçalves (2002) elaborou a dissertação “Diretrizes para a implantação e utilização da tecnologia de videoconferência no curso de graduação Normal Superior da UEMS”. É o resultado de uma pesquisa que teve por objetivo estudar a viabilidade de aplicação da modalidade de Educação a Distância – EAD no curso de graduação Normal Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, utilizando a videoconferência como ferramenta tecnológica essencial a esse fim. Por meio de uma análise do projeto pedagógico

do referido curso, que vem sendo desenvolvido em nove cidades-pólo do Estado. Resgataram-se seus aspectos históricos e legais, apresentando-se, também, a justificativa para a criação do curso no Estado de Mato Grosso do Sul, suas finalidades, características metodológicas e curriculares.

Segundo Gonçalves (2002, p. 7), a Educação a Distância tem como objetivo “retratar o processo de democratização por que passa a educação atual no Brasil e no mundo, buscando novos modelos para atingir os fins almejados, utilizando-se, basicamente, das facilidades que as tecnologias oferecem aos professores”.

Bello elaborou a dissertação “Trajetórias do Curso Normal Superior em São Paulo: Das propostas oficiais de formação de professores ao cotidiano das instituições de ensino superior” (2003), em que analisa as práticas relativas à implantação do curso Normal Superior na cidade de São Paulo. A pergunta norteadora do estudo foi: como as instituições de ensino superior (IES) estão se organizando e reorganizando para contemplar a proposta do curso Normal Superior? Trata-se de uma pesquisa com base documental e dados gerados a partir de entrevistas realizadas no 2º. semestre de 2002, com coordenadores de três instituições de ensino superior privadas: um Instituto Superior, um Centro Universitário e uma Universidade. A pesquisa pretendeu demonstrar que a implantação do curso Normal Superior em cada instituição selecionada tenderia a se aproximar ou a se afastar das propostas oficiais, de forma mais ou menos acentuada, tendo em vista a falta de informações sobre a reforma e a influência da cultura escolar presente em cada IES. Essa hipótese se apoiou, principalmente, em Viñao Frago (1996, 1998, 2001) e seus estudos sobre cultura escolar.

O estudo de Bello conclui que tais traços de cultura vêm conformando a implantação das diversas reformas educacionais brasileiras na formação de professores, determinando diferenças na realidade escolar e demonstrando a necessidade de se considerar

as peculiaridades da cultura escolar das instituições de ensino quando se pretendem implantar mudanças estruturais.

Dantas, na dissertação “A Pedagogia na visão dos formadores de professores do Curso Normal Superior (IFESP-RN)” (2003), aborda questões relativas às concepções conceituais em relação ao ensino de Aritmética com alunas do Curso Normal Superior.

Silva dissertou sobre “Os sentidos de 'ser professor': o papel do Curso Normal Superior” (2004). Seu trabalho propôs investigar os sentidos atribuídos pelos estudantes dos Cursos, Normal Superior ao ser professor, bem como ao papel que esse curso representa para os referidos alunos. A metodologia adotada no estudo fundamentou-se na teoria das representações sociais, elaborada por Moscovici em 1961.

Tiné escreveu a dissertação “Curso Normal Superior: políticas e percursos no Distrito Federal”, (2004). Sua pesquisa visou a compreender a fundamentação teórica e metodológica que os institutos de educação superiores adotaram para a implantação dos Cursos Normais Superiores destinados à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais. Buscou analisar como aconteceu essa implantação e as políticas que permeavam sua criação. Para tanto, investigou as políticas públicas educacionais e as políticas para a formação de professores. A autora denomina sua pesquisa como de cunho qualitativo, utiliza-se de análises de documentos, projetos político pedagógicos, currículos e entrevistas e questionários com a coordenadora, professores e dos Institutos de Educação Superior; e também de uma universidade que possuía o Curso Normal Superior.

A autora concluiu que os currículos apresentam-se distribuídos em disciplinas que dificultam o trabalho interdisciplinar propostos pelas instituições pesquisadas. Sugerindo, portanto, uma formação voltada para o exercício técnico-profissional e para atender às necessidades do mercado.

Deve ser salientado que, desde o início deste estudo – Políticas de formação de professores: implantação do curso Normal Superior em Mato Grosso do Sul – a experiência da UCDB – constatou-se que a leitura seria ação fundamental para o aprofundamento da temática, onde se selecionaram autores renomados para o embasamento teórico, pois é à luz de outros olhares que se consegue encontrar os caminhos para os novos horizontes na pesquisa. Tomaram-se como guia os seguintes trabalhos, dentre outros, como os artigos publicados em 1999, na Revista Educação e Sociedade, um número especial sobre “Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências” (nº.68), contendo quinze textos com temas especiais acerca das políticas de formação, sendo que um desses versa sobre a Educação continuada.

Os demais artigos focalizam mais a formação na perspectiva das propostas pós LDBEN envolvendo os cursos de pedagogia em confronto com uma nova modalidade de formação docente em lócus diferenciado. No mesmo volume, José Carlos Libâneo e Selma G. Pimenta explicitam as ambigüidades do curso de Pedagogia desde a sua criação até a atualidade, o percurso e trajetória dos cursos de formação e o impacto dos debates promovidos em instituições, entidades e movimentos em torno da questão, texto no qual os autores demonstram uma opinião contrária à posição da ANFOPE.

A seguir, destacaram-se alguns trabalhos publicados na mencionada revista que foram de extrema importância para aprofundar a temática em questão: O artigo de Scheibe e Aguiar: “Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão”, em que discute as dificuldades enfrentadas para a implantação das novas diretrizes curriculares para esse curso. É um breve histórico do curso de pedagogia no país e, reafirmando a docência como base de formação.

Kishimoto “Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior” (1999). O texto trata da política de formação do profissional para a

educação infantil dos anos 1990 configurado pelos cursos de Pedagogia e Normal Superior, neste trabalho ela discute a polêmica que trouxe a Lei 9.394/1996 ao separar a formação docente da universitária e propor um curso com menor tempo de formação.

Ainda no mencionado periódico, de Freitas no artigo “A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores” apresentam as discussões que têm orientado o debate acerca da formação dos profissionais da Educação, “recuperando a trajetória do movimento dos educadores na luta pela sua formação e pela profissionalização do magistério – representada na atualidade pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)” (FREITAS, 1999, p. 17).

O texto de Brzezinski, “Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa de poder?”; situa os embates contemporâneos travados entre o mundo real e o mundo oficial em relação às políticas de formação de professores para a educação básica. Para tanto, requereu uma incursão na história das políticas, das instituições formadoras (lôcus) e ao mesmo tempo usou aportes teóricos que tratam das relações de poder presentes na sociedade e nas escolas brasileiras, as quais convivem com a existência de dois mundos que para ela é bem definido: o mundo do sistema e um outro, do vivido. E essa dicotomia é própria das sociedades modernas, transformando-se numa poderosa e dinâmica estratégica entre a coerção da sociedade política e a resistência ativa da sociedade civil.

Pereira (1999) escreveu, “As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente”, em E&S – o foco são as diferentes questões que envolvem os cursos de licenciatura no país, principalmente, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9.394/1996), as demandas resultantes das mudanças na educação

básica brasileira, o lócus da preparação de professores e o processo de construção das diretrizes curriculares para as licenciaturas.

O artigo “A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate” por Campos (1999) – faz uma discussão em torno das questões envolvidas na definição de um novo perfil para os professores de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Mostrando como, historicamente, constituem-se dois modelos diferentes de professores: o do professor generalista, formado no nível médio, e o do professor especializado por disciplinas, formado no nível superior.

Um outro artigo de importância relevante é o de Tanuri que discute e mostra os movimentos da “História da Formação de Professores”, publicado na revista Brasileira de Educação (ANPED) (2000). Destaca-se, ainda, o artigo de Gatti: “Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas”.

Freitas publica ainda no ano 1996 seu livro intitulado “O Trabalho como Princípio Articulador na Prática de Ensino e nos Estágios”, um importante estudo que traz conceitos essenciais em relação ao tema formação, no qual aponta os limites que se produziram com este trabalho e as possibilidades que se abrem para as práticas de ensino e os estágios na habilitação magistério de 1^a. à 4^a séries.

Gatti com seu livro “Formação de Professores e Carreira: Problemas e Movimentos de Renovação” (2000), discute o descaso com a Formação, e procura mostrar o quanto “ainda é baixa a consciência política em relação à importância social dos professores no quadro do desenvolvimento do país e de seu enquadramento na conjuntura mundial”.

Kullok, no livro intitulado "Formação de Professores para o Próximo Milênio: Novo Lócus?" (2000), que é resultado de sua tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, em 1998, discutiu a formação de professores,

primeiramente procedendo à fundamentação histórica para mostrar o movimento das políticas públicas em relação ao locus de formação. Para tanto levanta questões como: qual seria o locus específico para formar professores? Na universidade, de um modo geral? Nas faculdades de educação? Nos Institutos superiores de educação? No ensino médio? Nas escolas, lugares de atuação profissional?

Como já se afirmou mesmo antes da edição e aprovação da LDBEN em 1996, havia educadores que se preocupavam com a questão da formação dos professores. Entre esses está a dissertação de mestrado de Brzezinski, intitulado “A Formação do Professor para o Início da Escolarização” (1987). Realiza um importante estudo sobre a formação de professores no Brasil e no Estado de Goiás, focalizando sua evolução, a sua concepção e os seus níveis, no qual, os resultados revelaram uma multiplicidade de níveis de formação docente.

A mencionada autora, preocupada com a mesma problemática, pesquisa e escreve sobre o mesmo assunto na ocasião em que defendeu sua tese de doutorado “Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores” (1996), e, ainda envolvida na mesma luta, organiza, posteriormente, o Livro “LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam” 2001, contendo doze textos escritos por autores renomados, sendo um deles sobre formação docente, escrito por seu próprio punho; “ A formação e a carreira de profissionais da educação na LDBEN 9.394/96: possibilidades e perplexidades” Aguiar, discute a inserção dos Institutos Superiores de Educação. A leitura deste material contribuiu para o aprofundamento e o conhecimento das características que adotavam as políticas de formação de professores durante os anos de 1990, além de questionar o sentido da implantação do curso Normal Superior.

Desse modo, há uma necessidade latente de entendimento das políticas oficiais em

relação à formação de professores, segundo Andery (1998, p. 15):

A ciência é uma das formas de conhecimento produzido pelo homem no decorrer de sua história [...] é determinada pelas necessidades materiais do homem em cada momento histórico, ao mesmo tempo em que nelas interfere.[...] caracteriza-se por ser a tentativa do homem entender e explicar racionalmente a natureza, buscando formular leis que, em última instância, permitem a atuação humana.

A pesquisa em qualquer programa de Pós-Graduação objetiva formar produtores de conhecimentos; de acordo com Lakatos (1970), “a ciência procura aumentar o conteúdo empírico e preditivo de suas teorias, procurando prever fatos novos”.

Partindo desses princípios já expostos, com objetivo de aprofundar o conhecimento da realidade, o ponto de partida foi a compreensão das políticas educacionais voltadas para a formação de professores, implementadas no Brasil na década de 1990, e até os dias atuais, tendo como fio condutor os textos legais de vital relevância como a LDBEN/1996, incluindo-se documentos produzidos pela ANFOPE, as Resoluções, Pareceres CNE/CP/CES e Decretos listados na referência bibliográfica deste trabalho, e, em nível local, o Plano Pedagógico para o Curso Normal Superior, da Universidade Católica Dom Bosco, uma instituição particular na categoria de comunitária confessional. Com instalações na Capital de MS, na região norte da cidade, e ainda contando com outros campos no interior do Estado.

Após o cuidado com as leituras, passou-se à fase de coleta de dados estatísticos sobre o curso. Para tal empreendimento, consultaram-se os sites do Ministério de Educação e Cultura (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); para consultar a legislação que foi implementada desde 1996 até 2005, e também para obter dados estatísticos dos cursos (NS) saneados por todo o Brasil e, logo em seguida, os cursos existentes na Região Centro-Oeste e, especialmente, os de Mato Grosso do Sul, para finalmente chegar aos dados da secretaria acadêmica da UCDB e a Comissão Permanente de Seleção (COPESE). Paralelamente, realizou-se a entrevista com a coordenadora do curso; com questões abertas

(semi-estruturadas) e gravadas em fita K7, (anexo B), com a finalidade de trazer informações e respostas que levem ao entendimento das razões que levaram esta Universidade se decidir pela implantação do NS.

Logo depois da confecção das tabelas referentes ao curso na UCDB, houve a necessidade de mais alguns dados sobre curso, então, elaborou-se um questionário com questões semi-estruturadas, para o corpo docente (Anexo C). Entre os docentes foi aplicado um questionário por amostragem, de um total de 11 professores somente 25% responderam as indagações no impresso. É importante ressaltar que os professores selecionados para responder ao questionário foram os mais antigos na instituição. Também foi aplicado um questionário aos discentes do 2º e do 4º semestres (Anexo D), porque esses sujeitos tinham conhecimento do curso e das disciplinas oferecidas, uns iniciando e outros terminando o curso permitiram obter opiniões diferenciadas a respeito do Normal Superior, seguindo o mesmo critério usado para o corpo docente, ou seja, por amostra, a turma do 2º, que detém 19 alunos freqüentes, deste total, (5) aproximadamente 25%, responderam ao questionário. Os alunos do 4º semestre num total de 20, (6) somente 30%, participaram dessa etapa de coleta do questionário. Foram selecionados para responder ao questionário os alunos que tinham entre 20 e 40 anos, para saber-se a opinião tanto dos mais jovens quanto de pessoas mais amadurecidas, provavelmente com maior bagagem de conhecimentos.

A construção e a organização dos capítulos desta dissertação foram, estruturados e construídos, da seguinte maneira:

No primeiro capítulo foram analisadas as políticas públicas de formação de professores, fazendo uma breve retrospectiva histórica, para compreender as mudanças pelas quais passou até chegar aos dias atuais. Procedeu-se também à análise das legislações promulgadas após a LDBEN/1996, Decretos; Pareceres que versam sobre formação inicial e continuada de professores. Procurou-se também, mostrar o posicionamento da ANFOPE

sobre a formação do professor, pela sua participação ativa nas formulações das políticas de formação docente. Buscou-se analisar e caracterizar o curso NS, por intermédio do aparato legislativo para a sua implantação no Brasil. Para tal, lançou-se mão das informações disponíveis no site do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, no qual foram encontrados dados numéricos sobre os cursos: seleção, matrículas e concluintes no Brasil, no Estado e no município e também informações disponibilizadas pelo MEC, para consulta da legislação implementada desde a promulgação da Lei nº. 9.394/1996 até 2005.

O segundo capítulo primou por analisar as características do Curso Normal Superior em nível regionalizado, partindo da região Centro-Oeste, focalizando a seguir o estado de Mato Grosso do Sul e, finalmente, tratando de sua implementação pela Universidade Católica Dom Bosco. Para isso, realizou-se a análise do Projeto Pedagógico, atentando para as características do curso, tentando verificar o diferencial do mesmo, e as razões que levaram a UCDB a implantá-lo, uma vez que a instituição já abrigava em seu interior o Curso de Pedagogia que tradicionalmente formava o professor para essa etapa de ensino.

E, finalmente, as considerações finais, buscaram compreender as implicações decorrentes da implantação do Curso NS, no Brasil e em Mato Grosso do Sul, analisando ainda a experiência da UCDB, em confronto com as políticas públicas educacionais e as diretrizes oficiais.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DAS MUDANÇAS HISTÓRICO-LEGISLATIVAS À IMPLANTAÇÃO DO CURSO NORMAL SUPERIOR

“Conheceis a história: por isso nós a diremos de novo. Todas as coisas já foram ditas, mas como ninguém as escuta, é preciso recomeçar sempre” (André Gide).

Este capítulo analisa as mudanças históricas da formação dos professores tendo como fio condutor as reformas políticas implementadas no Brasil, nos anos 1990 e com especial ênfase à LDBEN /1996, as diretrizes para o ensino superior para a formação docente, que propõe um novo locus de formação de professores: os Institutos Superiores de Educação.

A questão da formação dos professores, principalmente a partir de 1990, tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, que, em vários aspectos, vêm se mostrando inoperantes, ou apresentando poucos resultados, ou ainda, efeitos muito localizados, haja vista que o desempenho dos professores depende de um conjunto de fatores, entre eles a formação, os incentivos, os recursos, a carreira docente e os formadores.

As novas diretrizes para o Ensino superior e a formação dos profissionais da educação foram estabelecidas mediante Decretos, Pareceres, e Resoluções, que serão analisados no decorrer deste trabalho, descrevendo também a criação do Instituto de Educação Superior (ISE), com a intenção de formar professores em nível e qualidade superior, assim como têm também a finalidade de deslocar as licenciaturas da categoria de apêndice dos

bacharelados e colocá-las na condição de curso específico articulado entre si, com projetos pedagógicos próprios, dentro do contexto global da Instituição.

Sempre que pretendermos discutir um tema relacionado às ciências humanas, como a educação, que deve ser entendida como a base da sociedade, é importante proceder a uma incursão pela sua história com a finalidade de mostrar o movimento da política, das instituições e outras variáveis que possam influenciar a sua evolução no tempo.

Para chegar ao estágio atual no Brasil, a formação de professores passou por mudanças ao longo de sua história. Para melhor contextualização do tema, faz-se necessário o estudo sobre as políticas educacionais no Brasil, iniciando-se com uma breve retrospectiva histórica da educação no Brasil, a partir das primeiras décadas do século XX. É importante ressaltar a década de 1920, no Período Republicano, que o curso para formação de professores se profissionalizou de fato e as Escolas Normais definiram um conteúdo específico de preparação técnico-pedagógica.

1.1 As mudanças histórico-legislativas da formação de professores no Brasil

Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), escrevem que, somente na década de 1920, as Escolas Normais – ENs, começaram a se expandir por todas as cidades brasileiras, e se tornou um curso profissionalizante de fato. Vale lembrar que nem todas as EN eram de péssima qualidade; durante muito tempo havia somente seis escolas desse nível no país. É claro que, aquelas das metrópoles eram de melhor qualidade.

Kullokk (2000) relata que a ausência de um centro de formulação de política educacional acabou comprometendo o desenvolvimento da educação pública. A expansão do ensino foi lenta e irregular. A década de 1920, marcada pelo confronto de idéias entre correntes divergentes, influenciadas pelos movimentos europeus, culminou com a crise

econômica mundial de 1929. Essa crise repercutiu no Brasil, diretamente sobre as forças produtoras rurais que perderam do governo os subsídios que garantiam a produção. De 1920 a 1930, presencia-se um efervescente movimento de modernização da educação e do ensino.

Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) escrevem que no início de 1930, com a mudança de governo, muitas reestruturações ocorreram também na educação. As Escolas Normais que, num primeiro momento, foram criadas em caráter precário, refletiam o desinteresse social pelo Magistério. As condições de trabalho desses professores eram as piores, com baixos salários, estabilidade precária, ficando definido em lei que os professores deveriam formar-se à custa de seus salários, estipulado pelos governos provinciais, de acordo com cada região. Os governos provinciais eram, também, responsáveis pela nomeação dos mestres, após exames públicos. Ressalta-se ainda que o curso Normal era considerado um curso de humanidades de “segunda classe”.

Bello (2001) comenta que a Revolução de 1930 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, permitiu que o país pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso disponibilizar recursos para a educação. Logo em 1931, com a finalidade de dar nova ordem ao ensino superior, o governo do presidente Getúlio Vargas, por meio do Decreto nº. 19.851, promulgado em 11 de abril, estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, que elevou para o nível superior a formação de professores secundários no país.

Os Estados da federação logo normatizaram em seu âmbito as determinações federais. Na capital do país na época, Rio de Janeiro, o Instituto de Educação do Distrito Federal, criado em 1932 por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, elevou pela primeira vez a formação de professores em nível superior. Em 1935, a Escola de Professores

do Instituto de Educação passava à Escola de Educação, uma das unidades da recém-criada Universidade do Distrito Federal.

Em São Paulo, o Decreto Estadual no. 4.888, de 12 de fevereiro de 1931, transformou a Escola Normal da Praça em Instituto Pedagógico e criou, dentro dele, o Curso de Aperfeiçoamento para “a preparação técnica de inspetores, delegados de ensino, diretores de estabelecimentos e professores do curso normal” (FÉTIZON, 1978, p. 21). Esse Instituto Pedagógico, transformado em 1933 no Instituto de Educação, seria incorporado no ano seguinte à Universidade de São Paulo.

Segundo Brzezinsky (1996), essas instituições representam, na história da educação brasileira, o início da formação, passando a ser referência, inclusive para as Escolas Normais Superiores e, posteriormente, para os cursos universitários de Pedagogia. Porém, foi a criação das faculdades de educação, em 1931, que permitiu a oferta desses cursos em nível superior. Cabia à Faculdade de Educação a formação universitária geral concomitante ao preparo do magistério.

A política educacional começou a se modificar após a Primeira Guerra Mundial, quando surgiu uma geração de grandes educadores, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Almeida Júnior. Datam desse período, diferentes reformas do ensino nos Estados³. O Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 sintetizou esse movimento, trazendo em seu bojo uma ampla crítica ao positivismo e ao ensino livresco, explicitando os pontos centrais de uma ampla reforma da educação nacional e que, entre

³ O ano de 1917 é o marco das reformas, com Afrânio Peixoto, ocupando o cargo de Diretor da instrução no Distrito Federal. Outras se sucederam: em São Paulo (1920) com Sampaio Dória e depois com Fernando de Azevedo; na Bahia (1924-1929) com Anísio Teixeira; em Pernambuco (1928) com Carneiro Leão; outra no Distrito Federal (1927-1930) com Fernando de Azevedo; em Minas Gerais (1927) com Francisco Campos e Mário Casassanta; em Santa Catarina (1930) com Luis Trindade; no Paraná (1920) com Lysímaco da Costa; no Rio Grande do Sul (1925-1928) com Coelho de Souza; e em Goiás (1931) com José Gumercindo Marques Otero. O pioneirismo das reformas educacionais ocorridas, principalmente, no Distrito Federal, São Paulo e Minas Gerais, como movimentos isolados, de caráter local, extrapolou-se para as demais regiões brasileiras e serviu de modelo para muitas delas.

outros aspectos, previa a unificação do processo de formação, para todos os graus de ensino, por meio da universidade. Entretanto este influenciou poderosamente em toda a orientação posterior (DURHAM, 2003).

Um curso para a formação de professores secundários só foi criado, também, em 1933, quando foram estabelecidas normas gerais para os estudos pedagógicos no Estado, sendo o referido Instituto Pedagógico transformado no Instituto de Educação de São Paulo. Desse modo, elevou-se para nível superior a formação de professores que atuavam no ensino secundário.

“O golpe de 1937, instituindo o Estado Novo, não precisou reformar a estrutura do ensino superior, uma vez que o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, fornecia toda a normatização para esse grau de ensino” (KULLOK, 2000, p. 45). Foi baseado nessas normas que ocorreu toda a reestruturação das universidades de São Paulo e do Distrito Federal (hoje, Rio de Janeiro).

O Instituto de Educação de São Paulo, conforme Vidal (1995) era responsável somente pela formação pedagógica dos professores secundários, cujo curso durava três anos. A formação nos conteúdos específicos relativos ao curso secundário ficou a cargo da futura Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que ainda não havia sido criada. Em maio de 1938, a Escola de Educação desligava-se do Instituto, que perdia a atribuição de formar professores primários, atribuição retomada em 1939, apenas para o nível secundário.

Tanuri (2000), explica que, em 1939, surgia o curso de Pedagogia inicialmente criado na faculdade nacional de Filosofia da Universidade do Brasil pelo (Decreto no. 1.190, de 04/04/1939), no Rio de Janeiro, visando dupla função: formar bacharéis, para atuar como técnico de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Era o início de um esquema de licenciatura que logo passou a ser conhecido como “3+1”, sendo três anos

dedicados às disciplinas de conteúdo, no caso da Pedagogia, “Fundamentos da Educação” – e um ano de curso de Didática, para a formação do licenciado.

Já a partir do final da década de 1950, conforme Fávero (1991), os debates sobre a “modernização” da universidade adquiriram dimensão nacional intensificando-se na década de 1960, culminando com a reforma universitária promulgada em 1968. Segundo a autora até os anos 1960, os debates tiveram uma evolução, via de regra, lenta e irregular, pois, sabe-se que a educação é um dos setores da sociedade em que os mecanismos sociais de resistência à mudança atuam com mais intensidade. E ainda, continua argumentando que se acrescenta a esta o tradicional desprestígio desses estudos destinados à formação de professores em relação às outras áreas do saber.

Em meados da década de 1960, primou por um período autoritário e pautado pela tecnocracia no Brasil. Após o golpe de Estado em 1964, em decorrência da consolidação e desenvolvimento do modelo econômico, buscando a internacionalização da economia, o Estado instaura o processo de reordenação de suas políticas em todos os níveis; redefine assim, as políticas educacionais, estabelecendo novas diretrizes para a educação nacional.

De acordo com Oliveira (2006, p.14): Após 1964 “[...] essa política concretizou-se na reforma geral o ensino por meio das suas principais leis, 5.540/68 (ensino superior) e 5.692 (ensino de 1º e 2º graus), seguidas de decretos, pareceres que vêm firmar a concepção tecnocrata da educação no país”.

A partir de 1966, quando teve início o movimento de reorganização do ensino superior, promulgaram-se 21 atos legislativos sobre a universidade e o ensino superior, fora 39 outros de legislação correlata. Daqueles 21, 12 são sobre a universidade e o ensino superior, três sobre o seu magistério, quatro sobre finanças e recursos e dois sobre estudantes e vida estudantil (KULLOK, 2000).

A faculdade de educação (centro ou departamento) resultou do Decreto nº. 53/1966, que abriu caminho para a reforma nas universidades federais, tornou obrigatória a fragmentação da faculdade de filosofia, ciências e letras. Assim, essas faculdades foram criadas a partir do preceito legal que estabelecia que as disciplinas pedagógicas fossem reunidas numa unidade própria, organizando-se de modo a poder cobrir uma enorme área de ação (KULLOK, 2000).

Foram determinadas as seguintes funções das faculdades de educação: a) Formar professores e especialistas em educação; b) Desenvolver pesquisas capazes de formular categorias próprias de uma educação genuinamente nacional; c) Promover a integração nas licenciaturas entre estudantes de diversas áreas do saber em um local comum para o preparo pedagógico; d) Disseminar a concepção de educação que deve iluminar a universidade, visto ser esta uma instituição geral de educação superior, constituindo um elo a ligar os diversos setores básicos da universidade; e) Promover a atualização de professores e especialistas atuantes nas escolas e nos sistemas de ensino, mediante cursos de extensão, graduação e pós-graduação.

Dentre as normas, instituiu-se o Parecer CFE nº. 252/1969, que buscou garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, a realizarem estudo de Metodologia e Prática do Ensino Primário. Com essa medida, fundamentou-se legalmente a remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que viria a ocorrer somente nos anos 1980 e 1990, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade (TANURI, 2000). Foi no contexto dessas discussões, em que a luta pela formação dos professores está inserida na crise educacional brasileira, que segundo Freitas (2002, p. 140), “é parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e

injusta” e, na tentativa de manter essa situação, elaboram-se as leis, por intermédio de forças políticas coercitivas, que não privilegiam os interesses da maioria verdadeiramente interessada e daqueles que vivenciam o processo educativo.

A estrutura e a dinâmica da faculdade de educação foi definida pelo Parecer no. 252/1969 e pela Resolução n.º. 02/1969. Esses documentos legais asseguravam os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia e estabeleciam também as disciplinas obrigatórias da parte comum e da parte diversificada do currículo desses cursos. Já o Parecer n.º. 672/1969 e a Resolução n.º. 09/1969 determinavam o mínimo de conteúdo e duração para a formação pedagógica das licenciaturas atribuídas à faculdade de educação.

Em decorrência do momento histórico-político-social em que se encontrava o país depois de 1969, segundo Kullok, (2000), essa fase foi caracterizada como contraditória e melancólica na vida universitária brasileira, não se pode acompanhar a concretização da “reforma universitária consentida” assim denominada pela autora. A década de 1970 apresenta uma crescente expansão do ensino superior, tanto público quanto privado, razão pela qual a escassez de recursos é agravada pela ausência de uma transformação no sistema de gestão, tanto por parte dos órgãos governamentais como por parte das universidades (KULLOK, 2000).

Entretanto, foi a partir de 1971, que se procedeu à reforma do ensino de 1º e 2º graus, introduzida pela Lei n.º. 5.692/1971, e que estabeleceu que as escolas normais fossem substituídas pelos cursos profissionalizantes de habilitação para o magistério. A tradicional escola normal perdeu o seu status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau (hoje ensino médio). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (TANURI, 2000).

A Lei 5.692/1971 adotou, pela primeira vez, um esquema integrado, flexível e

progressivo de formação de professor. O seu artigo 29 estabelecia:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º. e 2º. Graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Dessa forma, a Lei determinava as formações mínimas para o exercício do magistério:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

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

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Assim, estudos adicionais de um ano, realizados em instituições de ensino superior, poderiam qualificar os habilitados em 2º grau ao exercício do magistério até a 6ª série. Da mesma forma, os portadores de licenciatura curta, mediante estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2ª série do segundo grau.

Apesar do caráter flexível e progressivo das soluções propostas, conforme expressa Gatti em (1997, p. 10), “pouco disto se concretizou e muito se burocratizou pelas normatizações subseqüentes, quer em nível federal, quer em nível estadual”.

Kullokk (2000, p.73) salienta que “o pensamento dominante já era o de que a formação do professor deveria ser feita na universidade, em cursos de Pedagogia ou em licenciaturas de disciplinas específicas”.

Já em 1980, com o processo de anistia e o retorno de diversos intelectuais à vida acadêmica, observam-se grupos de profissionais cada vez mais engajados em discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam professores. Com todas as dificuldades, pressões e incertezas, os educadores passam a escrever a sua história, que se constituiu e se constrói na ação e no movimento, pelo diálogo e pelo conflito, no conjunto das relações entre esses atores sociais movidos, contraditoriamente, pela objetividade e pela subjetividade do homem como sujeito político e social (KULLOK, 2000).

No final dos anos 1970 e até a década de 1980, segundo Cury (s/d, p. 12), se realizaram muitos encontros embora, sem chegar a uma proposta concreta sobre o fazer pedagógico, porém, oportunizou, inúmeras pesquisas e publicações produzidas no período. Intuíam-se que as universidades latino-americanas enfrentariam desafios novos e complexos, mas, ao mesmo tempo, sentia-se que as ferramentas conceituais disponíveis no momento não eram suficientes para categorizar os novos fenômenos (KULLOK, 2000).

Dentre os grandes fatos ocorridos nesse período, destaca-se a criação do Comitê Pró-Formação do Educador que, conforme descrição de Brzezinski (1996) nele convergiam as idéias e propostas contraditórias, e estava constituído por dois grupos: um que incorpora a produção do poder instituído e outro, a produção do coletivo dos educadores. O primeiro é denominado homogêneo por incluir documentos que pretendem conservar de forma monolítica sem mudanças, o sistema preconizado pelo Conselho Federal de Educação e por conter aquela literatura que propõe alguns princípios transformadores, mas apenas no nível do discurso, porque produzida nos bastidores do poder por algumas “autoridades”. O segundo é denominado heterogêneo pelo fato de revelar as múltiplas tendências de transformação assumidas e divulgadas pelo movimento e que emergiram da práxis dos educadores. Estes buscavam unir a compreensão teórica à compreensão do real, portanto relacionar a atividade

teórica à atividade prática, com vistas a alterar as circunstâncias limitadoras do projeto de reformulação curricular.

Na linha de trabalho heterogênea, destaca-se a proposta de Saviani, em 1982, que considerava como local adequado para formar educadores o centro de educação. Esse centro não comportaria apenas o curso de pedagogia, mas os cursos de formação de educadores. Assim, a concepção de escola única de formação de professores deveria materializar-se no centro de educação. Embora insista em que a estrutura não seja fundamental, suas duas alternativas de formação de professores mantêm como eixo central um núcleo básico comum de formação, o que requer, sem dúvida, uma estrutura universitária que viabilize a integração e a totalidade dos estudos pedagógicos num espaço traduzido como escola única de formação de nível superior.

A ANFOPE conseguiu avançar em suas concepções sobre o lugar privilegiado da formação do docente para a educação básica, definindo-o como o da educação superior, mais precisamente, privilegiando as faculdades ou centros de educação, com a obrigação da descentralização das atividades das universidades públicas, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional (BRZEZINSKI, 1996).

Nos anos de 1980 e 1990, a discussão quanto ao *lócus* da formação propicia o aparecimento de duas grandes posições básicas que podem ser encontradas entre os educadores a respeito da crítica que se faz sobre a organização universitária e os reflexos para a licenciatura (KULLOK, 2000).

A primeira posição congrega contribuições que apresentam propostas de melhoria e de revisão dos centros ou faculdades de educação, bem como a ampliação do seu papel no sentido de que venham a constituir efetivas unidades de formação de professores na universidade.

A segunda posição sustenta o ponto de vista de que a existência de uma unidade específica de educação resultou negativa, tendo em vista a segregação que sofreu a educação em relação às demais disciplinas das áreas de ciências sociais e humanas. É proposta a suspensão da exigência de uma unidade especializada na formação de professores e especialistas em educação no interior das universidades.

Sobre essa polêmica, Libâneo e Garrido (1999) consideram que a LDBEN (1996) instituiu, também, a possibilidade de que a formação dos professores para todas as etapas de escolaridade ocorra nos Institutos Superiores de Educação, não necessariamente universitário. Por outro lado, diz-se que o professor é um profissional humano que ajuda no desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto, científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social. Dessa forma, para os autores, esse profissional deve ser formado nas universidades, que é o lugar da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social.

Kullok (2000) é de opinião que os três decênios da história das faculdades de educação transformaram-nas em uma instituição com intenso fluxo de licenciados. No seu interior reuniam-se, pela multiplicidade, especialistas díspares, que não se articulavam para compreender suas exigências mútuas, pois seus interesses eram de natureza e objetivos diferentes. Há, porém, necessidade de uma profunda avaliação dessas faculdades com o surgimento de professores mais capacitados, mais qualificados, e com maior produção

acadêmico-científica. Desde uma avaliação prosaica até uma avaliação institucional têm de ser feitas.

Algumas posições nesse sentido começam a surgir no meio acadêmico, defendendo a idéia de que as faculdades de educação das universidades de boa qualidade deveriam funcionar como um centro de excelência onde, de um lado, se pensasse profundamente a questão da ontologia do ser humano a ser educado e que, de outro lado, fosse um espaço de desenvolvimento de pesquisa.

Observa-se que no decorrer dos anos de 1990, a preocupação discursiva com formação de professores das séries iniciais, destacou-se nas políticas educacionais oficiais, culminando com a criação dos Institutos Superiores de Educação, onde se priorizou a docência.

1.2 O lócus de formação de professores e o curso normal superior

Os estudos sobre a formação de professores fazem parte do cotidiano de muitos teóricos da Educação em busca de melhorar essa área no País, em que não há dúvidas de que mudanças devem ser implementadas, porém estas não podem ser introduzidas de forma intempestiva, mas sim, adequadas à realidade de cada região, suprimindo as necessidades desta. A criação e implantação do curso Normal Superior, segundo o discurso oficial visava a suprir a falta de professores com formação específica para a educação das séries iniciais, sendo que, havia em muitos locais do País professores leigos, desobedecendo às normas legais previstas na Lei 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que, por um

lado, em seu artigo 62, dispõe 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, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

E por outro, no artigo 64, dispõe:

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

Diante dessas determinações legais, os professores atuantes na educação básica sentiram-se preocupados e com dúvidas sobre o seu futuro profissional, porque acreditavam ter concluído um curso mais completo, como era o de Pedagogia, e, de repente, viram-se diante de um dilema, sem a certeza da legitimidade dos cargos que iriam preencher. Assim como aqueles que não haviam concluído sua graduação em Pedagogia, encontravam-se igualmente em situação problemática, sem saber qual o seu destino profissional.

A razão das dúvidas é que antes da Lei 9.394/1996, em algumas instituições os cursos de Pedagogia destinavam-se à formação de professores para Ensino Fundamental, de 1^a. à 4^a. séries, como também em outras, os capacitavam a exercer cargos administrativos como planejamento, inspeção, supervisão ou orientação educacional.

A LDBEN instituiu também as bases para a definição de novas políticas que foram sendo regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação, com a criação de novas instituições: os Institutos Superiores de Educação, instituição específica para formação de professores para a educação básica, o Curso Normal Superior, para formação de professores de 1^a à 4^a série e educação infantil, e a “formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional nos cursos de Pedagogia” (Art.64, LDBEN). Dispõe

ainda no Artigo 63.

Os institutos superiores de educação manterão:

I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Posteriormente, o Decreto 2.306 de agosto de 1997, com o intuito de regulamentar os Artigos 62, 63, 64 da LDBEN alterou o sistema federal de Ensino Superior e a organização acadêmica das IES, regulamenta essa nova tipologia institucional. O decreto estabelece que as Instituições de Ensino Superior podem assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Com essas distinções, e mantendo-se a exigência da pesquisa apenas nas universidades, institucionaliza-se a distinção entre as instituições de ensino e as instituições de pesquisa, diferenciação que é mantida no Plano Nacional de Educação (2001), elaborado pelo relator da Comissão de Educação e Cultura, relegando aos Institutos Superiores de Educação a uma condição de instituição de menor categoria, segundo a própria hierarquização formulada pelo MEC para as IES, responsáveis pela formação dos quadros do magistério (FREITAS, 1999).

Sobre o Decreto, acima referido, Scheibe e Aguiar (1999), comentam que:

A generalidade e a flexibilidade que caracterizam a nova LDB possibilitam as reformas pontuais apontadas. É o caso do Decreto 2.306 de 1997, que regulamenta a existência de uma tipologia inédita para o sistema de ensino superior brasileiro: Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos. Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino passaram a ser classificadas em: a) universidades; b) centros universitários; c) faculdades integradas; d) faculdades; e) institutos superiores ou escolas superiores. Instaurou-se com essa legislação a distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino e normatizou-se uma hierarquia no interior do ensino superior que, certamente, demandará cada vez mais em reivindicações diferenciadas para cada setor. Destaque-se aí a questão da formação de professores. Estabeleceu-se como locus privilegiado para essa formação o nível mais baixo da hierarquia. Um caminho que, independentemente do setor ao qual se vincula (público, particular, comunitário), deverá ser o menos oneroso (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 222).

Dessa forma, percebe-se que a questão é complexa e, ainda mais, convive com a necessidade de estabelecer um sistema nacional para a formação de professores no país que dê conta da capacitação de amplos contingentes necessários para suprir a escolarização básica nacional.

Em 1999, o Decreto nº. 3.276, que determina em seu artigo 3º, parágrafo 2º, o seguinte: "a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á, **exclusivamente** (grifo meu), em cursos normais superiores".

O que, segundo Brzezinski (1999):

[...] é uma verdadeira manifestação de como o mundo oficial atribui padrões para o mundo real (ou mundo vivido) dos profissionais da escola básica, sem levar em conta suas particularidades e originalidades, advindas sobretudo de saberes que lhes são próprios.

Castro (2001 p. 174) considera esse Decreto:

[...] um acidente de percurso na Política Educacional Brasileira, na medida em que o Presidente de um país democrático atropela todo um esquema formal de leis de ensino, passando por cima do Conselho Nacional de Educação [...].

Porém, as mudanças não foram suficientes para terminar com a polêmica em torno das políticas educacionais voltadas para a formação de professores para a Educação Básica. A aprovação e publicação do Decreto nº. 3.276/1999 provocou debates contundentes. Entre os aspectos levantados, podemos mencionar: o funcionamento do Curso Normal Superior, a função do Curso de Pedagogia, a validade do Magistério de nível Médio.

O Decreto gerou intensa polêmica entre os profissionais da Educação pela forma como foi imposto, ocorrendo manifestações e protestos, com a realização de diversos encontros, seminários e outras formas de discussões, inclusive com a participação da Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE), culminando com a proposta de alteração do referido Decreto, encaminhada pelo Conselho Nacional de Educação ao

Presidente da República em maio de 2000. Sendo instalado em Brasília em 08/12/1999, o Fórum em Defesa da Formação de Professores, composto por entidades da educação, esse Fórum passou a ter representação em diversas Regiões do País. Fórum em Defesa da Formação de Professores. Composto por entidades da educação, esse Fórum passou a ter representação em diversas regiões do País.

Vale lembrar que antes da edição desse decreto, ou seja, paralelamente à elaboração das Diretrizes Curriculares e em função da criação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores, acirram-se no meio acadêmico e na ANFOPE, as discussões em torno da formação de professores para a escola básica no Curso de Pedagogia. Essas discussões deram origem ao Parecer CNE 970/1999, segundo o qual: “Não devem mais ser autorizadas as habilitações para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil nos cursos de Pedagogia, mas tão somente nos Cursos Normais Superiores”.

Esse mesmo Parecer concedia um prazo de quatro anos para que as IES que abrigavam essa habilitação a substituíssem pelo Curso Normal Superior. A esse parecer foi anexado voto contrário do Conselheiro Jacques Velloso, “cuja posição é favorável à continuidade da formação dos professores no Curso de Pedagogia”. Uma vez que, a matéria era polêmica, decidiu-se que o CNE convocaria uma reunião do Conselho Pleno (por se tratar de uma formação em nível superior) para decidir a respeito das considerações contidas no Parecer CNE 970. Essa reunião seria realizada no dia 07 de dezembro de 1999. Contudo às vésperas (06/12/1999) dessa reunião, contrariando o sistema de estabelecimento da política educacional no País, o Presidente da República, sobrepondo-se ao CNE legislou no Diário oficial da União (DOU), divulgando o Decreto 3.276. (CASTRO, 2001, p. 173).

Em 7 de agosto de 2000, foi instituído o Decreto nº. 3.554, dando nova redação ao parágrafo 2º do artigo 3º, substituindo o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”. Dessa forma, estendendo aos Cursos de Pedagogia o direito de formarem professores para as

séries iniciais do Ensino Fundamental. Como se percebe o Decreto nº. 3276, não foi revogado, apenas foi alterado um termo.

Essa proposição foi motivo de Parecer/CES nº 133/2001 (Câmara de Educação Superior) que apresenta esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Parecer esclarece que a substituição dos termos suscitou questionamentos quanto aos cursos que poderão formar os professores. Portanto retoma o que dispõe o Art. 62 da LDBEN, - no qual a “formação de docentes para atuar na Educação Básica terá que ser oferecido em cursos de licenciatura plena, em universidades e Institutos Superiores de Educação”. Entretanto, ao assim estabelecer a legislação acaba por determinar um sistema dual de formação, desconsiderando que os cursos de Pedagogia já cumprem tal tarefa e que passou, sobretudo nos últimos anos a formar simultaneamente o professor para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental.

Como salienta Freitas (1999), as implicações dessa forma de organização do Ensino Superior para a formação dos profissionais de Educação têm sido anunciadas e denunciadas tanto pelas diferentes entidades acadêmicas como por estudiosos da área. A autora cita em seu artigo algumas questões, como as condições de formação, organização curricular e dos estudos a serem oferecidos, além de identificar uma situação discriminatória em relação aos demais cursos de graduação.

Scheibe e Aguiar (1999) escreveram que com as atribuições dos Institutos, nesse cenário Pós-LDBEN, foram dadas as condições para uma nova formatação dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, com sérias implicações para a formação qualificada de professores e demais profissionais da educação. No caso do curso de Pedagogia, rompeu-se, na prática, com a visão orgânica da formação docente que vinha sendo construída no País nas últimas décadas. Acentuou-se, por imposição legislativa, a dicotomia entre a formação para

atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e a destinada às séries finais desse nível de ensino e do ensino médio.

Os institutos podem ser públicos ou privados e ministrar cursos em vários níveis sendo eles de graduação, cursos sequenciais e de especialização, extensão e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) (MEC, 2005).

Essa nova categoria institucional está amparada pelo artigo 62 e 63 da LDBEN, e deverá manter:

- a) Cursos formadores de profissionais para educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- b) Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; e,
- c) Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis (LDBEN, 1996).

Com a criação dos ISEs, ao curso de Pedagogia caberia tão somente a formação dos especialistas em educação, apesar de a LDBEN ter determinado essas modificações o curso de pedagogia ainda continua exercendo o mesmo papel que lhe cabia, ou seja continuando nas universidades e com a mesma formatação de antes da promulgação da referida Lei. A implementação desse novo modelo de instituição no Ensino Superior ainda está marcada por divergências entre a aceitação ou resistência a estas novas diretrizes.

O Título VI da nova LDBEN/1996 nos artigos 62 e 63 determina diferentes cursos e instituições para a formação de professores:

- a) Cursos de licenciatura plena para formar professores de educação básica, em universidades e Institutos Superiores de Educação:

- Curso Normal Superior (licenciatura para formar docentes de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental) e licenciaturas para formar professores de 5ª a 8ª e Ensino Médio;
 - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior;
 - Programas de educação continuada.
- b) Cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação para formar profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional;
- c) Cursos de preparação para o magistério de Ensino Superior.

A criação dos ISEs, aos quais se atribui a responsabilidade da formação de todos os professores para a Educação Básica, sob a justificativa de integração espacial e pedagógica do processo formador, acabou exacerbando o dualismo que caracteriza o modelo de licenciatura vigente, ao separar a atividade de formação da atividade de produção de conhecimentos essenciais para a docência de cada área, desenvolvida no ambiente universitário e responsável pelos significativos avanços teóricos na área da Educação nos últimos trinta anos (ANFOPE, 2002).

A ANFOPE entende que a formação dos profissionais para atuar na educação básica far-se-á, principalmente, nas atuais faculdades de educação, que oferecerão curso de Pedagogia, cursos de formação de professores para toda a educação básica, programa especial de formação pedagógica, programas de educação continuada e de pós-graduação.

Entretanto, Libâneo e Garrido (1999), consideram que as faculdades de educação terão sob sua responsabilidade a formulação e a coordenação de políticas e planos de formação de professores, em articulação com as pró-reitorias ou vice-reitorias de graduação

das universidades ou órgãos similares nas demais Instituições de Ensino Superior, com os institutos/faculdades/departamentos das áreas específicas e com as redes pública e privada de ensino.

Segundo Libâneo e Pimenta (1999), a Pedagogia estará direcionada à reflexão e pesquisa sobre as ciências da educação, modificando seu campo de atuação apenas na docência, estes autores manifestam aqui a sua posição, contrária assumida pela ANFOPE, Brzezinski, Freitas, Silva, Linhares e outros pesquisadores da área de formação docente:

Como campo de atuação profissional, destinar-se-á preparação de pesquisadores, planejadores, especialistas em avaliação, gestores do sistema e da escola, coordenadores pedagógicos ou de ensino, comunicadores especializados para atividades escolares e extra-escolares, animadores culturais, de especialistas em educação a distância, de educadores de adultos no campo da formação continuada, etc (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 255).

E, ainda, os autores ressaltam que as propostas atuais da ANFOPE trazem como conseqüências:

- a identificação de estudos sistemáticos de pedagogia com a licenciatura (formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental) e, por conseguinte, redução da formação de qualquer tipo de educador à formação do docente;
- a descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e das ciências da educação, eliminando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo; o que leva ao esvaziamento da teoria pedagógica, acentuando o desprestígio acadêmico da pedagogia como campo científico;
- eliminação/d Descaracterização do processo de formação do especialista em pedagogia (pedagogo stricto sensu), subsumindo o especialista (diretor de escola, coordenador pedagógico, planejador educacional, pesquisador em educação etc.) no docente;
- identificação entre o campo epistemológico e o campo profissional, como se as dificuldades naquele campo levassem ipso facto à crise do outro;
- segregação do processo de formação de professores da 1ª à 4ª em relação às demais licenciaturas (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999, P.247).

Os mencionados autores discordam da posição da ANFOPE, ou seja, de que “a docência é a base de todo educador” por entenderem que ela restringe o campo de atuação do pedagogo que teria então, uma competência profissional mais ampla..

Levando em consideração este debate pode-se verificar então que o Curso de Pedagogia, que nos últimos anos vinha formando os profissionais tanto para a docência, como

para gestão e supervisão, a partir promulgação da Lei 9.394/1996 tem promovido debates sobre a sua função, dentro do movimento dos educadores, que questiona, se esta formação deve ser dada na modalidade de licenciado ou do bacharel. O artigo 64 da mencionada lei prevê a habilitação do especialista, retomando as diretrizes do bacharelado da década de 1970. Vale lembrar que nessa década vigorou o pensamento tecnicista na educação, que é explicado por Brzezinski (1999, p.77) como:

[...] a educação para a formação do ‘capital humano’ [...] a visão econômica de desenvolvimento. Ao encontro desses elementos, o planejamento educacional foi concebido por economistas. Preconizava a intensa especialização de funções de formação de técnicos correspondentes às exigências da divisão do trabalho.

Da existência de dois cursos com a mesma função, incorreu na questão se o curso de Pedagogia continuaria formando o professor da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ou se gradativamente seria extinto ou apenas, formaria o Bacharel em Pedagogia. Segundo Martelli e Manchope (s/d, p. 11) “o futuro do curso tornou-se uma incógnita; no entanto, por meio do Ofício Circular nº. 014/98, o MEC sinalizou às instituições de ensino superior a manutenção do mesmo, instigando a reformulação do curso”.

De acordo com Brzezinski (1999, p. 81), o Curso Normal Superior por sua vez, mais parece uma imposição do mundo oficial, submetida pela LDBEN de 1996, que não foi acatada nem mesmo pelas Universidades Federais.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/1999, também tem forte significado na implantação da política oficial de formação de professores, porque regulamenta a LDB nº 9.394/1996 em relação à definição e as características dos ISEs e dos cursos normais superiores:

Art. 1º. Os institutos superiores de educação de caráter profissional visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica[...]

A referida Resolução não faz referência alguma à pesquisa nesses institutos, embora no Artigo 1º estabeleça:

§ 1º. Os cursos e programas dos institutos superiores de educação observarão, na formação de seis alunos:

- I- a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência;
- II- a articulação entre áreas do conhecimento ou disciplinas;
- III- o aproveitamento da formação e experiência anterior em instituições de ensino e na prática profissional;
- IV- a ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo.

A Resolução considera os ISE como entidades de formação profissional, voltados para a educação básica. Além disso, essas instituições podem realizar a formação inicial, continuada e complementar (mediante os programas especiais) de todos os professores da educação básica.

Nesse sentido, os ISEs foram criados para ser o *locus* de formação de professores, assumindo, progressivamente, o lugar das universidades nessa área, uma vez que a política oficial, no governo Fernando Henrique Cardoso, visava a retirar da Universidade a atividade de formação docente (LINHARES e SILVA, 2003).

Considerando que a Universidade ainda é por excelência o espaço de pesquisa mais vigoroso que se possui, a retirada da formação docente desse ambiente só poderá trazer prejuízos e dificultar a profissionalização docente no país, uma vez que impede que os professores exercitem a atividade de investigação científica, desde que a pesquisa não se faz obrigatória nesses Institutos. A luta da ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, sindicatos, professores e sociedade civil, tem sido árdua, ao longo desse processo no sentido de reverter essa situação preocupante, e que pode comprometer a formação da educação do futuro.

1.3 O Curso Normal Superior

O Curso Normal Superior fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está contemplado no seu artigo 62, já citado neste trabalho, e regulamentado pelo Parecer nº. 01/1999, anteriormente comentado, que institui o Curso Normal Superior para formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. O curso atende também ao disposto no Decreto no. 3.276, de 06 de dezembro de 1999 e na Resolução nº. 02/2002 do Conselho Nacional de Educação.

Melo e Luz, (2005), escrevem:

O Curso Normal Superior tem como eixo norteador a prática educativa, que relaciona teoria e prática nos espaços educativos, e, a formação de profissionais habilitados para atuar no ensino, na organização, na elaboração de projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, tendo a docência como base de sua formação e identidade profissional, capacitando profissionais para atuar no magistério, planejamento e gestão educacional da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais formais e não-formais.

A realidade das ações, incrementada pelos governos municipais, estaduais, federais e pela iniciativa privada, permitiram a expansão desse tipo de curso, especialmente na modalidade à distância, objetivando atender as demandas requeridas pela educação básica e preencher a lacuna histórica na formação docente no Brasil.

Melo e Luz (2005), ressaltam que, segundo o Ministério da Educação, em 2001, na educação infantil e ensino básico, cerca de 230 mil professores que atuam na rede pública ainda estavam sem a formação mínima exigida em 2004. No entanto, a quantidade de profissionais com formação superior cresceu de forma significativa, em função do Artigo 87 das disposições transitórias da LDBEN. No parágrafo 3º, inciso III, do mesmo Artigo a LDBEN determina que a União, os Estados e os Municípios devam realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isso, os recursos da educação a distância. No parágrafo 4º., está definido que, “até o fim da Década da

Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LDBEN, 1996).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE/CP) nº. 01/1999, o Decreto 3.554/2000, o Decreto nº. 3.276/1999, e o Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº. 133/2001, que regulamentam os processos de Autorização, Reconhecimento de Cursos de Formação de Professores e Credenciamento de Institutos Superiores de Educação a Formação Docente no País, constituem fatos importantes no entendimento da situação atual.

A Resolução CNE/CP nº. 01/1999, que regula a constituição do corpo docente dos ISEs foi objeto de grande controvérsia no seio do CNE, notadamente quanto à titulação. Esse aspecto também pode ilustrar o aligeiramento que caracteriza a formação e a política oficial de formação de professores.

Conforme comentam Linhares e Silva (2003, p.48),

A exigência de qualificação em nível de mestrado chegou a ser formulada na ordem de 1/3 do corpo docente dos ISEs, mas tal formulação não resistiu às fortes pressões exercidas por representantes de ISEs que não queriam se comprometer com tal percentual de qualificação, pois isso oneraria os custos de funcionamento dos ISEs. Assim, a versão desta Resolução homologada pelo Ministro da Educação reduziu para 1/10 o percentual mínimo de professores com grau de mestre nos ISEs. Como tal exigência diz respeito aos ISEs e não aos cursos normais superiores, as IES universitárias (universidades e centros universitários), que, pela Resolução do CNE n. 1/99, podem abrir cursos normais superiores sem a necessidade de criar ISE, a rigor, não precisariam levar em conta tal exigência, quando da constituição do corpo docente do Curso Nacional Superior.

Ainda na análise da Resolução do CNE nº 01/1999 Linhares e Silva (2003, p. 49) explicam que, “realçando a ‘banalização da formação de professores’ que ela engendra”, podemos mencionar os abatimentos de carga horária dos cursos de licenciatura (o que atinge o curso normal superior), se o aluno do curso NS tivesse cursado o normal em nível médio, com, no mínimo, 3.200 horas de duração, ele poderia, a critério da instituição formadora, reduzir em até 800 horas a carga horária do curso. Se esse mesmo aluno pudesse comprovar

experiência docente na educação básica, também a critério da instituição formadora, ele poderia reduzir outras 800 horas de formação, formando-se, assim, um curso com apenas 1.600 horas.

Essa operação contábil é que permitiria reduzir em até 50% a duração do curso Normal Superior. As diretrizes oficiais de formação de professores consideram, desde a LDBEN nº. 9.394/1996, que é muito rentável que o processo de formação de professores ocorra fora da Universidade, em institutos superiores de educação, ainda que esse processo comprometa as dimensões críticas, humanistas, científicas, enfim, omnilateral na formação dos futuros profissionais da educação.

Então por meio da Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002, tomando por base o Parecer CNE/CP 28/2001, pôde-se suprimir e conter distorção constantes da Resolução CNE/CP 1/1999, estabeleceu-se, como carga horária mínima desses cursos, o patamar de 2.800 horas. Desse total, só podem ser abatidas 200 horas de estágio, mediante comprovação de experiência prática pelo licenciando, o que reduz a duração mínima do curso para 2.600 horas defendidas pelo movimento organizado dos educadores.

Linhares e Silva entendem que:

Formar professores nessa perspectiva é exatamente o que as políticas oficiais não pretendem, uma vez que enfatizam o processo de certificação em massa de professores, entendidos como tarefeiros ou executores do trabalho pedagógico, constringidos em sua capacidade de formular, criticar e propor caminhos, mudanças e alternativas à política de formação de professores ou à política educacional mais ampla (LINHARES e SILVA, 2003, p.50).

E, continuam, afirmando que:

Uma formação de professores que viabilizasse essa dimensão crítico-flexiva e cooperativa, além de politicamente indesejável à manutenção da ordem neoconservadora e neoliberal, implicaria aprofundamentos tidos como desnecessários, sobretudo diante da meta de resolver imediatamente o problema da carência de docentes na educação básica e da pressa em ostentar resultados oficiais estatisticamente favoráveis no tocante à ampliação do número de professores formados em nível superior (LINHARES e SILVA, 2003, p. 50).

A ostentação desses resultados oficiais serve para consumo político-eleitoral interno, mas também para prestar contas às agências internacionais, que cobram do governo brasileiro “resultados eficientes” no campo educacional para creditar transações empresariais, na base do fornecimento de certificações.

No campo da educação, as disputas políticas, encerram mais complexidades que estas, sem considerar que, muitas vezes, se faz pouco caso de vitórias importantes, ainda que pontuais, conquistadas pelos movimentos da sociedade civil. Essa vitória, que não deve iludir a interessados e fazer perder de vista os inúmeros enfrentamentos que ainda se colocam, também não podem ser desconsideradas como renovadoras da esperança e demonstradoras de um potencial imprescindível de mobilização e ação, componente insubstituível em todo e qualquer movimento político (LINHARES e SILVA, 2003).

Diante do aumento da presença do poder público na educação básica nos últimos oito anos, e, notadamente no ensino fundamental, a lógica do sistema neoliberal abriu novas possibilidades para a iniciativa privada, como um tipo de compensação na área da educação superior, e particularmente da formação de professores.

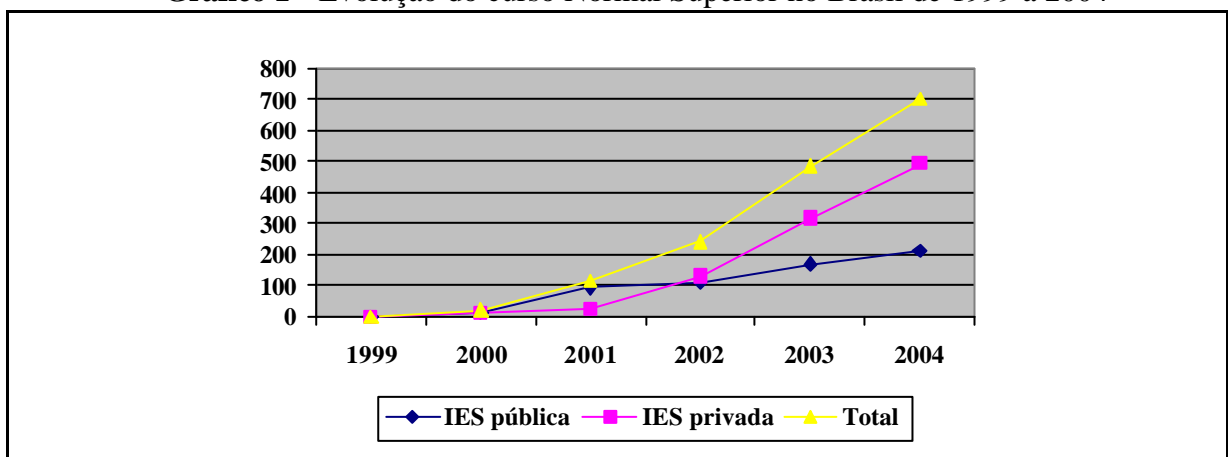
Muitas dessas políticas consolidaram-se no governo Fernando Henrique Cardoso e se mantiveram no governo Lula, as linhas mestras da política de formação de professores, o “Programa Toda Criança Aprendendo” e seus desdobramentos – a Portaria nº 1.403/2003, que definiu o Exame de Certificação de Professores e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída no âmbito do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores dos Programas e criada pelo Edital nº 01/2003 da SEIF/MEC, bem como a Minuta de Resolução, em discussão no CNE, que dá organicidade à legislação existente sobre formação (FREITAS, 2003).

1.4 Implantação e expansão do Curso Normal Superior no Brasil

O curso Normal Superior foi criado com a prioridade de atender à demanda de formação de professores para o ensino fundamental e educação infantil, que apresentava um déficit de cerca de 230.000 professores no Brasil, conforme mencionado anteriormente neste trabalho. Tendo isso em vista, buscou-se nesta pesquisa levantar como se deu o crescimento do curso, de que forma foi recepcionado pelas instituições de ensino, ou seja, como foi a oferta e a procura no âmbito do território nacional, em termos estatísticos. E a seguir no Centro-Oeste, mais especificamente em Mato Grosso do Sul e na Universidade Católica Dom Bosco.

Os dados coletados referem-se ao número de cursos Normal Superior em atividade no País, no período de 1999 a 2004, no site do MEC/INEP. Não foi possível relatar os dados referentes ao ano 2005, sobre o curso, por não estarem disponibilizados para consulta. As informações dizem respeito às Instituições públicas e privadas, processo seletivo, número de matrículas e número de concluintes.

Gráfico 1 - Evolução do curso Normal Superior no Brasil de 1999 a 2004



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados extraídos do MEC/INEP/DAE no período entre 1999 e 2004.

O gráfico acima tem a intenção de mostrar a escalada do curso normal superior nas instituições de ensino superior públicas e privadas. Observando-se as linhas do gráfico, a demarcação que se refere às instituições privadas a ascendência é extremamente elevada. Isto se deve ao fato de que a política formulada para o ensino superior busca uma expansão com custos mais baixos para esse nível de ensino, com menos exigências de professores titulados, com explicita Castro (2001, p. 177):

A exigência de titulação do corpo docente é bem inferior para a atuação nos ISE: estes poderão funcionar com apenas 10% de mestres e Doutores, enquanto a exigência mínima para o Curso de Pedagogia é que o Corpo Docente seja composto de 20% de professores titulados, para que tenha o conceito “C” neste item. Para ter conceito “A” necessita de, no mínimo, 50% de professores com titulação e, se tiver 40% de professores titulados, terá conceito “B”.

Neste aspecto, percebe-se que organização institucional dos ISE já nasce pulverizada, meramente uma instituição de ensino, com competências amplas, ainda conforme, Castro (2001, p. 177) “pode existir enquanto Unidade Administrativa independente ou ligada a uma Universidade ou Centro Universitário ou nem mesmo existir como tal, limitando se a uma Coordenação de Cursos”. Sendo assim, fica clara a intenção de se baratear os custos com a formação docente.

A seguir destacamos em forma de tabela a relação do número de cursos Normal Superior conforme a categoria administrativa.

Tabela 1 – Número de cursos Normal Superior – IES públicas e privadas no Brasil

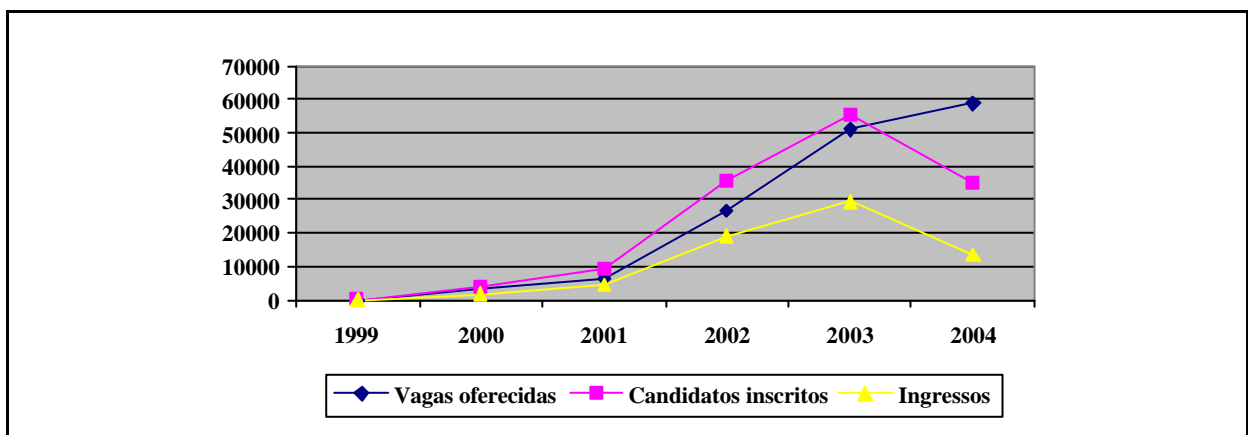
| Ano | IES Pública | | | IES Privada | | Total |
|------|-------------|----------|-----------|-------------|--------------------------------|-------|
| | Federal | Estadual | Municipal | Particular | Comum./ Confes./ Filant. | |
| 1999 | - | - | - | - | 01 | 01 |
| 2000 | - | 10 | - | 03 | 08 | 21 |
| 2001 | - | 93 | - | 08 | 14 | 115 |
| 2002 | 01 | 111 | - | 109 | 20 | 241 |
| 2003 | 05 | 159 | 04 | 267 | 50 | 485 |
| 2004 | 09 | 198 | 02 | 346 | 146 | 701 |

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2006.

Analisando os números da Tabela 1, percebe-se que o primeiro ano da homologação do curso (1999), a quantidade de cursos foi ínfima e o mesmo não dispôs de alunos para o seu funcionamento, entretanto, no ano seguinte (2000) o crescimento foi expressivo, correspondendo a 90%, a mais.

Observa-se que nos primeiros anos do curso, 1999 a 2001, as IES públicas apresentavam número superior de cursos NS em relação às IES privadas. No entanto, a partir de 2002, esse quadro mudou, sendo que o número de cursos oferecidos pelas IES privadas passam a ser muito maior. Chega a 2004 contando com uma diferença exorbitante 209 instituições públicas, e 492 privadas, estimando um percentual aproximado de 134,8%. A seguir por meio do gráfico verifica-se o número vagas inscritos e ingressos no Curso NS.

Gráfico 2 – Representação do número de vagas, inscritos e ingressos no Curso Normal Superior no Brasil – Período 1999 a 2004.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados extraídos do MEC/INEP/DAE no período entre 1999 e 2004

O Gráfico 2 mostra que o número de vagas e de candidatos inscritos aumentou de 1999 a 2001, de modo similar. A partir de 2004, apresentou queda no número de candidatos inscritos pelas instituições. Possivelmente, essa baixa se dá pela decisão ministerial que suspendeu a exigência da formação em nível superior no prazo de 10 anos como previa o artigo 87 da LDBEN, consubstanciado no PNE (2001) (Plano Nacional de Educação).

É importante salientar a existência do Parecer CNE nº. 01 aprovado no dia 19 de fevereiro de 2003, que tem origem nas diversas consultas de Autarquias municipais e estaduais de ensino; a partir desses, o relator do Parecer se apóia no Artigo 62 da LDBEN (1996) para outorgar o referido documento que diz o seguinte:

[...] reitera-se especialmente aos portadores de diploma de nível médio, em exercício nas redes públicas que eles têm o direito a manterem seus cargos mesmo que não freqüentem o curso superior [...] Os portadores de diploma de nível médio, bem como os que vieram obtê-lo sob a égide da Lei 9.394/96 têm direito assegurado (e até o fim de suas vidas) ao exercício profissional do Magistério nas turmas de Ensino Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental conforme sua habilitação. A formação dos professores para a Educação Básica em nível superior, é desejável, ainda que admita-se para a Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, a formação em nível médio (Parecer nº 01/2003).

O número de ingressantes foi ascendente até o ano de 2003 e descendente em 2004, acompanhando a queda apresentada pelos inscritos.

Tabela 2 – Curso Normal Superior – Processo seletivo no Brasil-199 a 2004

| Ano | Vagas oferecidas | Candidatos inscritos | Ingressos |
|------------|-------------------------|-----------------------------|------------------|
| 1999 | - | - | - |
| 2000 | 3.071 | 3.861 | 1.764 |
| 2001 | 6.589 | 9.382 | 4.396 |
| 2002 | 26.652 | 35.567 | 19.215 |
| 2003 | 51.079 | 55.293 | 29.396 |
| 2004 | 58.973 | 34.723 | 13.411 |

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2006.

Conforme os dados demonstrados na Tabela 2 e Gráfico 2, por ocasião do processo seletivo, constata-se que no ano de 2000, em percentuais aproximados, apenas 25,72%, de inscritos acima do total de vagas oferecidas, o que representa uma concorrência estimada em 1,24 candidato/vaga. Entretanto, somente 45,7%, dos inscritos conseguiram sua aprovação. Ficou pendente o preenchimento das vagas oferecidas pelas instituições, com relação aos aprovados, 42,55% .

Em 2001, o número de vagas oferecidas dobra, em relação ao ano anterior, os candidatos também se multiplicam, subindo de 3.861 para 9.382, representado, assim, 243%, de aumento. Todavia, o mais curioso é o número de ingressantes que continua muito baixo (4.396), ficando ociosas 2.193 vagas; repete-se a mesma situação do ano anterior e posterior.

No ano de 2002, há um crescimento elevadíssimo, a oferta de vagas sobe de 6.589 para 26.652, o que equivale a 404,5% de um ano para o outro. Há um aumento de candidatos representado 1,3 candidato por vaga, porém, os ingressantes não representam uma parcela tão expressiva em relação às vagas oferecidas. Não houve o preenchimento total das mesmas.

É interessante observar o fenômeno ocorrido com o número de candidatos por vaga, sempre contando com números irrisórios, de interessados pelo magistério. E em todos os anos pode-se observar uma sobra expressiva de vagas; em 2000, sobraram 1.307; em 2001, foram 2.193; em 2002, a diferença aumenta para 7.437, 2003 e 2004 somam 67.247 vagas sobrantes.

Outro ponto que chama a atenção é o de que no ano de 2004, há um aumento considerável de vagas, enquanto simultaneamente ocorre uma retroação para os inscritos. A diferença entre o total de vagas e inscritos é de 100%, o mesmo ocorre entre o número de inscritos e ingressantes do mesmo ano, observa-se que há uma tendência de queda na procura pelo curso. Esse fator ficou bem visível: 2004 foi o ano em que mais se ofereceram vagas, e, por outro lado, o em que menos inscritos e ingresso houve.

Algumas pesquisas têm mostrado o desinteresse pelo magistério, e, este se dá pelas políticas de valorização dos professores em exercício, que ainda se encontram bem

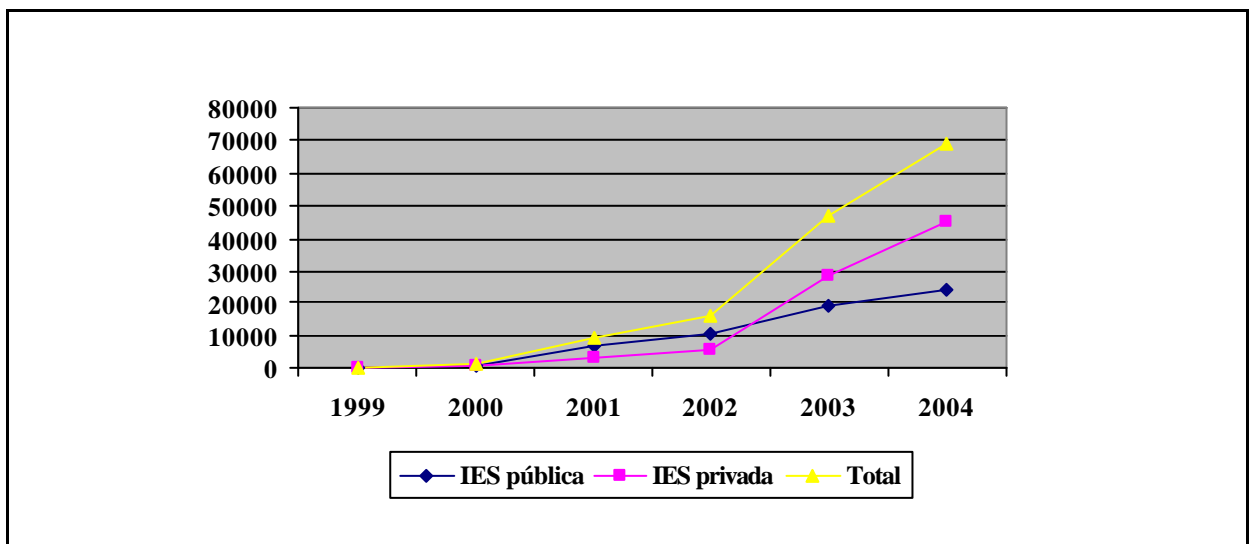
abaixo do desejado, pela categoria. Melo (1999, p. 48) explica:

Os dados da pesquisa revelam que a auto-estima do professor, já tão comprometida pela acentuada desvalorização salarial, sofre impactos que ganham dimensão de verdadeira síndrome – a síndrome da desistência, conhecida como burnout – diante da impotência em realizar sua tarefa. Mesmo sabendo, teoricamente, como executá-la, faltam-lhe elementos essenciais à segurança da prática pedagógica. Ocasionada também pelo desprestígio social, e as péssimas condições de trabalho.

Além do aspecto do desprestígio que leva a não opção por essa licenciatura, outra situação que pode ter afetado esse retrocesso na procura pelo curso para os últimos anos, como mostra a tabela nº. 2 deve ter causa na redação do Parecer citado que assegura o exercício na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental aos professores com formação Normal de nível médio.

Continuando a análise da implantação do curso Normal Superior a seguir apresenta-se o gráfico e tabela três sobre a evolução de matrículas no referido curso, ainda, com relação ao Brasil no período de 1999 a 2004.

**Gráfico 3 - Evolução de matrículas no Curso Normal Superior
Período 1999 a 2004 - Brasil**



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2006

Tabela 3 – Curso Normal Superior – Evolução do número de matrículas no Brasil – 1999 a 2004

| Ano | IES | | | IES | | Total |
|------|---------|----------|-----------|------------|--------------------------------|--------|
| | Federal | Estadual | Municipal | Particular | Comum./ Confes./ Filant. | |
| 1999 | - | - | - | - | - | - |
| 2000 | - | 498 | - | 224 | 444 | 1.166 |
| 2001 | - | 6.473 | - | 594 | 2.182 | 9.249 |
| 2002 | 1.837 | 8.512 | - | 2.449 | 3.077 | 15.875 |
| 2003 | 2.230 | 16.333 | 128 | 22.655 | 5.951 | 47.297 |
| 2004 | 3.021 | 21.116 | 90 | 33.268 | 11.717 | 69.212 |

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2006.

O Gráfico 3 e a Tabela 3 apontam a evolução do número de matrículas feitas no curso Normal Superior no período de 1999 a 2004. Pode ser observado que o maior crescimento foi do ano 2000 para 2001, com 793,3% de aumento. Com as Instituições particulares detendo um total maior de matrículas, correspondendo a uma diferença de 34,2% a mais. Essa Situação sofre uma alteração, no ano de 2001, elevando substancialmente o número de matrículas nas IES públicas para 233,19%, a mais. Em 2002 o fenômeno se repete, as somas das duas categorias, particulares e as comunitárias confessionais é quase a metade, em relação às IES públicas. Logo em 2003, a diferença é de 53,05%, para mais nas IES particulares, neste ano, há uma inversão, ficando estas com números bem maiores que as públicas. Entende-se que aos poucos o poder público deixa de investir nestes cursos.

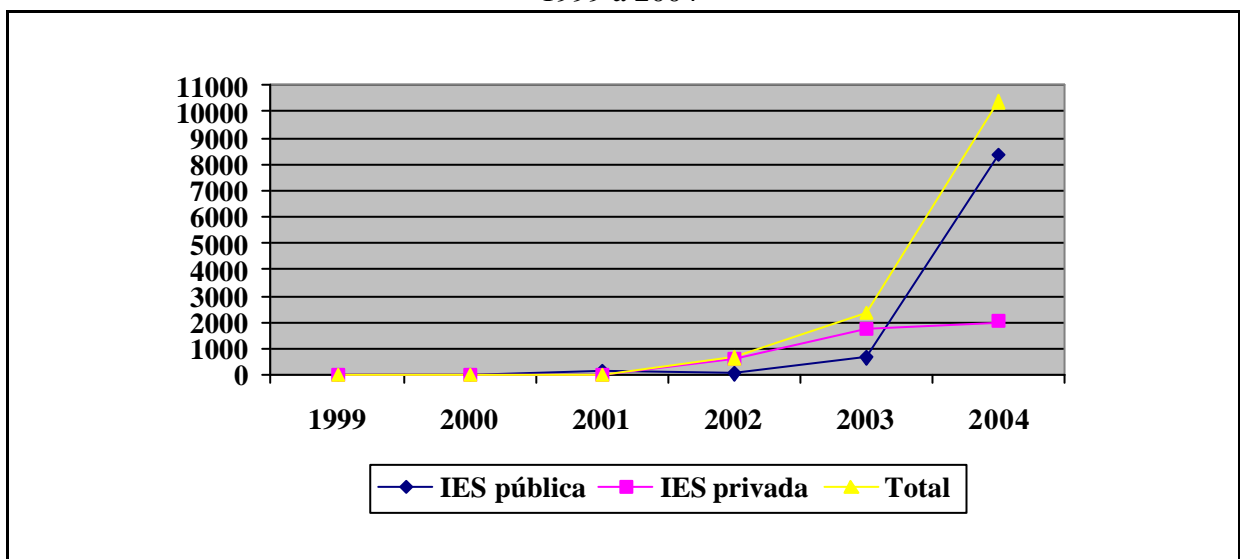
Em 2004, repete-se o mesmo feito, a ascensão de matrículas para as IES particulares, agora com uma percentagem bem maior; na tabela 3 verifica-se apenas 24.327 matrículas em instituições públicas e 44.985 nas particulares, representando uma diferença de aproximadamente 85,68% a mais, nesse ponto, tudo indica que, gradativamente, as universidades públicas poderão se eximir dessa tarefa. Uma vez que, as propostas dos organismos internacionais impõem uma concepção educativa e formativa integrada ao projeto de desenvolvimento econômico. Discutidos por Fonseca, Tommasi, Coraggio (1998), Oliveira

(2003) entre outros. De acordo com Fonseca (1998, p.231) “A concepção educativa do BIRD: uma proposta integrada ao projeto de desenvolvimento econômico”. E ainda em Oliveira (2003, p.142) a concepção do neoliberalismo é “menos Estado, mais mercado”, o que nesse caso, quanto mais vagas oferecidas no mercado educacional (setor privado), menos o Estado poderá se envolver.

Essa expansão de vagas no setor privado é consequência das reformas assentadas em princípios neoliberais no País, iniciadas no governo Fernando Collor de Melo e consolidadas no governo Fernando Henrique Cardoso; essas reformas têm procurado mercantilizar o ensino, adotando a lógica produtivista do ensino superior e, conseqüentemente, a formação docente.

A seguir apresenta-se o Gráfico e Tabela quatro, nos quais visualiza-se a evolução de concluintes no Normal Superior no Brasil.

Gráfico 4 – Evolução do Número de concluintes no Curso Normal Superior no Brasil Período 1999 a 2004



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2006.

Tabela 4 – Curso Normal Superior – Evolução do Número de concluintes no Brasil no período de 1999 a 2004

| Ano | IES | | | IES | | Total |
|------|---------|----------|-----------|------------|--------------------------------|--------|
| | Federal | Estadual | Municipal | Particular | Comun./ Confes./ Filant. | |
| 1999 | - | - | - | - | - | - |
| 2000 | - | - | - | - | - | - |
| 2001 | - | 134 | - | - | - | 134 |
| 2002 | - | 55 | - | 467 | 131 | 653 |
| 2003 | 70 | 586 | - | 784 | 931 | 2.371 |
| 2004 | 770 | 7.612 | - | 885 | 1.118 | 10.385 |

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2006.

A Tabela 4 e o Gráfico 4 mostram o número de concluintes do Normal Superior no período de 1999 a 2004. Como não poderia deixar de ser, os primeiros concluintes foram no ano de 2001, somente nas instituições públicas.

Em 2002 e 2003, os concluintes das instituições particulares são maiores, que os das públicas, superando-as em 161,5%.

Em 2004, ocorreu o maior número de formandos, 10.385, com maior índice nas instituições públicas. Esse fator se explica, porque, inicialmente, as IES públicas detinham um contingente maior de matrículas. Todavia é importante lembrar que o déficit de professores formados em nível superior continua grande, pois estes números estão bem abaixo da demanda exigida, para o País, nesse grau de ensino.

É importante observar que o total de alunos matriculados em 2000, 2001, 2003, 2004, não correspondem ao contingente de concluintes, ficando estes bem abaixo das expectativas. Desta forma, pode-se observar, que apesar dos esforços investidos no sentido de resolver o problema do déficit de professores formados em nível superior, ainda não foi possível sanar o problema na sua totalidade.

O Curso Normal Superior tem, como uma de suas principais preocupações apregoadas, a superação das rupturas na formação dos docentes para a educação infantil e

para o ensino fundamental características do sistema anterior. A argumentação central é a de que se trata de curso pensado a partir das demandas de melhoria da educação escolar das crianças e das discussões recentes sobre as especificidades do trabalho profissional do professor. Entretanto, considerando que a formação inicial é um momento importante para a construção do perfil profissional, a determinação de que essa formação seja feita nos ISE's e não nas universidades dificulta a profissionalização docente no país, pois impede que os professores exercitem a atividade de investigação científica, já que nesses Institutos a pesquisa não é obrigatória.

Esse afastamento da formação de professores das universidades foi fortemente resistido pela ANFOPE, ANPEd, outras associações, sindicatos, professores e pela sociedade civil que desde a década de 1980, defendiam dos cursos de formação de professores no âmbito das universidades. No próximo capítulo, apresenta-se o processo de implantação do Curso Normal Superior na Região Centro-Oeste e especificamente se analisará a experiência da Universidade Católica Dom Bosco.

CAPITULO II

O CURSO NORMAL SUPERIOR NA REGIÃO CENTRO-OESTE: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

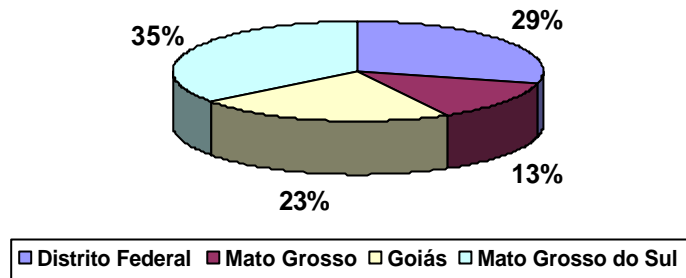
O curso Normal Superior sofreu uma intensa expansão no Brasil, como analisado no capítulo anterior. A seguir será analisada a sua implementação na Região Centro-Oeste, no Mato Grosso do Sul focando a experiência da Universidade Católica Dom Bosco. Mediante dados estatísticos se evidenciará de que forma o curso foi se expandindo no Estado, e sua recepção na UCDB.

2.1 Curso Normal Superior na Região Centro-Oeste

Na Região Centro-Oeste, foram autorizados 62 cursos Normal Superior. O Quadro um mostra a distribuição dos cursos nos Estados e Distrito Federal, exceto em Mato Grosso do Sul que está demonstrado em quadro à parte. As três unidades federativas da região possuem, em conjunto, 40 (quarenta) cursos, todos funcionando em instituições privadas de ensino, conforme o Quadro 2 (Anexo A).

O número de cursos por unidade federativa da região Centro-Oeste está demonstrado no Gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Porcentagem aproximada de cursos Normal Superior por unidade federativa da Região Centro-Oeste



No Distrito Federal, os 18 (dezoito) cursos NS estão concentrados em Brasília, sendo que não se faz referência a nenhuma das cidades satélites, compreendendo-se assim que todos se localizam na capital nacional. Como depreende do gráfico acima, esse número representa aproximadamente 29% do total da Região Centro-Oeste (40). Quanto às Instituições denominam-se: Faculdade Particular em Sentido Estrito (6), Faculdade Privada Filantrópica (1), Instituto Superior de Educação, em número maior (10), e uma Universidade Privada Confessional Filantrópica⁴.

O Estado de Goiás tem 14 (quatorze) instituições com o curso NS implantado, sendo 2 (dois) na capital, Goiás, e os demais em cidades do interior. É importante ressaltar que todos os cursos existentes no Estado de Goiás estão localizados em Instituições particulares em Sentido Estrito, sendo denominadas como Faculdade, Instituto Superior de Educação e Centro Universitário. Nesse Estado a iniciativa privada ocupa papel predominante nesse processo em termos quantitativos, representando 100% das instituições que se ocupam da formação docente no Curso Normal Superior.

⁴ O Decreto 2306/1997 regulamenta a existência inédita para o sistema de ensino superior brasileiro: Instituições de ensino superior (IES) públicas, IES privadas sem fins lucrativos (filantrópicas) e IES privadas com fins lucrativos. Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino passaram a ser classificadas em: a) universidades; b) centros universitários; c) faculdades integradas; d) faculdades; e) institutos superiores ou escolas superiores (SCHEIBE E AGUIAR; 1999, P. 222)

Em Mato Grosso, funcionam 8 (oito) cursos NS, sendo um em Cuiabá, capital do Estado, com organização acadêmica de Instituto ou Escola Superior Privada Filantrópica, e os outros no interior do Estado, sendo cinco Faculdades Privadas em Sentido Estrito, e uma Faculdade Pública Municipal; duas Privadas Filantrópicas e uma Escola Superior Privada em Sentido Estrito (com fins lucrativos). A porcentagem de cursos saneados pelo interior é muito superior em relação aos da capital. É o Estado da região com menor índice de cursos NS; aproximadamente, 12,9%. Perfazendo também um número elevado de Instituições privadas cerca de 99% aproximadamente.

Outro detalhe importante é que em todos os estados da Região Centro-Oeste seguiu a tendência maior que é a interiorização dos cursos, somente o DF fugiu a essa regra.

Tabela 5 – Número de vagas oferecidas, matrículas e concluintes do Curso Normal Superior na Região Centro-Oeste – período 2000 – 2003

| Ano | Vagas oferecidas | Matrículas | Concluintes |
|------------|-------------------------|-------------------|--------------------|
| 2000 | 417 | 417 | - |
| 2001 | 590 | 590 | - |
| 2002 | 900 | 820 | - |
| 2003 | 3.237 | 2.251 | 402 |

Fonte: INEP (2006)

Depreende-se da Tabela 5 que a Região Centro-Oeste tende a seguir os mesmos padrões apresentados no cenário nacional, ou seja, uma expansão significativa em relação às vagas oferecidas, como também das matrículas realizadas em um período de apenas quatro anos (2000 a 2003), em que o crescimento mostra-se acentuado, com cerca de 674% para mais. O Curso NS começa a funcionar na Região em 2000, e apresenta uma expansão mais acentuada nos anos de 2001 e 2002; neste sentido, pode-se visualizar o mesmo fenômeno ocorrido em todo território nacional, pois foi a partir de 2001 que ele realmente se expandiu com vigor.

2.2 O Curso Normal Superior em Mato Grosso do Sul

Bittar, Silva e Veloso (2003, p. 149) escrevem que as primeiras tentativas para iniciar o ensino superior no antigo Mato Grosso foi em meados da década de 1950, pelos padres salesianos, porém só se concretizou em 1961, com a instalação dos cursos de Pedagogia e Letras.

Em 1962, foi criada, em Campo Grande, a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI), com os cursos de Pedagogia e Letras, a primeira do sul do Estado.

No ano de 1969, foi criada a Universidade Federal, com sede em Cuiabá, capital do estado, somente em obediência à hierarquia, pois Campo Grande apresentava maior desenvolvimento e já possuía, com grande sucesso, o curso de Direito, implantado pelos salesianos, com 450 acadêmicos (BITTAR, SILVA e VELOSO, 2001).

Em janeiro de 1970, o Governador Pedro Pedrossian criou a Universidade Estadual de Mato Grosso, com sede em Campo Grande, que atualmente é a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Esse acontecimento incentivou as lutas pró-divisão do Estado.

Até o ano de 1977, o Estado de Mato Grosso era uno, quando então ocorreu a sua divisão, sendo que a região norte ficou sendo Mato Grosso e o sul tornou-se Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Lei Complementar nº. 31, de 11 de outubro de 1977, assinada pelo então presidente General Ernesto Geisel.

Bittar, Silva e Veloso (2001, p. 149-150) afirmam que “com a divisão do Mato Grosso, a necessidade de se consolidar um sistema de Ensino Superior em Mato Grosso do Sul tornou-se premente”. Na década de 1990, ocorreu a transformação da FUCMT em Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, (1993); do CESUP, em Universidade para o

Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal – UNIDERP e, em 1994, o Governador Pedro Pedrossian criou a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

Em 2000, o curso Normal Superior foi introduzido no Estado de Mato Grosso do Sul, a partir de estudos realizados pela Secretaria de Educação Estadual, conforme a pesquisa de Luiz Antônio Álvares Gonçalves (2002, p.18), esta implantação do curso realizada pela UEMS foi justificada em função dos trabalhos que vinham sendo realizados em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação, contidos no projeto “Secretaria de Estado de Educação e as Universidades vivendo uma nova lição de gestão compartilhada”. O autor explica:

O projeto visa a reverter o quadro referente à formação dos professores da rede pública de ensino, detectado no diagnóstico realizado pela Secretaria de Estado de Educação e Prefeituras Municipais em maio de 1999, que apresenta um total de 1887 (um mil oitocentos e oitenta e sete) professores que atuam na Educação Básica e só possuem o Curso de Magistério do nível médio. Pelo levantamento, constatou-se que as microrregiões de Campo Grande (36,30%), Dourados (14,26%), Iguatemi (12,77%) e Alto Taquari (11,71%), em razão do número de professores atuando na Educação Básica sem formação superior, eram as prioritárias para a realização do atendimento, visando a formação desses docentes (GONÇALVES, 2002, p. 26).

Por fim, justifica-se que a criação e implantação do curso possibilitariam a realização de estudos para a compreensão dos problemas da educação no estado de Mato Grosso do Sul, com soluções identificadas com a realidade regional e, ainda, de atividades de extensão com objetivos centrados na formação do professor que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

O mencionado autor afirma que curso criado pela UEMS justifica a sua viabilidade, partindo de três eixos centrais: a demanda emergente do estado; as possibilidades, a estrutura e o interesse da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul na sua oferta e, ainda, o eixo fundamental da proposta, que é a apresentação de um currículo diferenciado que propõe a articulação destes eixos entre si. O currículo diferenciado apóia-se na adoção de tecnologias para a educação na consecução da formação docente para a educação básica, com

fundamentação teórica nas discussões acerca das novas competências previstas para o educador contemporâneo.

Dando prosseguimento ao estudo do processo de implantação do Curso Normal Superior em Mato Grosso Sul, apresenta-se o Quadro 1, mostrando as várias instituições que optaram pela adoção do referido curso no Estado.

Quadro 1 - Curso Normal Superior em Mato Grosso do Sul

| | CURSO / HABILITAÇÃO | INSTITUIÇÃO | CIDADE/UF |
|----|----------------------------|---|-------------------|
| 01 | Normal Superior | Faculdades Integradas de Naviraí - FINAV | NAVIRAI-MS |
| 02 | Normal Superior | Faculdade de Educação de Costa Rica - FECRA | COSTA RICA-MS |
| 03 | Normal Superior | Instituto de Ensino Superior da Funlec - IESF | CAMPO GRANDE-MS |
| 04 | Normal Superior | Instituto Mato Grosso do Sul de Educação e Cultura - ISMEC | CAMPO GRANDE-MS |
| 05 | Normal Superior | Faculdade de Amambai - FIAMA | AMAMBAI-MS |
| 06 | Fonte: Normal Superior | Faculdade de Administração de Fátima do Sul - FAFS | FATIMA DO SUL-MS |
| 07 | Normal Superior | Faculdade de Educação de Nova Andradina - FENA | NOVA ANDRADINA-MS |
| 08 | Normal Superior | Faculdade Vale do Aporé - FAVA | CASSILANDIA-MS |
| 09 | Normal Superior | Universidade Católica Dom Bosco - UCDB | CAMPO GRANDE-MS |
| 10 | Normal Superior | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS | AMAMBAI-MS |
| 11 | Normal Superior | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS | CAMPO GRANDE-MS |
| 12 | Normal Superior | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS | COXIM-MS |
| 13 | Normal Superior | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS | DOURADOS-MS |
| 14 | Normal Superior | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS | PONTA PORA-MS |
| 15 | Normal Superior | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS | JARDIM-MS |
| 16 | Normal Superior | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS | CASSILANDIA-MS |
| 17 | Normal Superior | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS | NOVA ANDRADINA-MS |
| 18 | Normal Superior | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS | AQUIDAUANA-MS |
| 19 | Normal Superior | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS | NAVIRAI-MS |
| 20 | Normal Superior | Faculdades Integradas de Três Lagoas - AEMS | TRES LAGOAS-MS |
| 21 | Normal Superior | Faculdade de Educação Ciências e Letras de Ponta Porã - FECLEPP | PONTA PORA-MS |
| 22 | Normal Superior Indígena | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS | AQUIDAUANA |

Fonte: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/> (10/05/2006).

Observa-se que a metade dos cursos (11) do total de 22 são oferecidos pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); os demais funcionam em instituições privadas. Estão concentradas em cidades do interior do Estado, fugindo aos padrões dos demais Estados da Região Centro-Oeste, que tiveram em sua maioria a organização acadêmica de cunho privado.

Em Campo Grande, encontram-se 4 (quatro) cursos. Sendo um em ISE de caráter Privado Estrito, um em, Escola Superior Filantrópica, um em, Universidade Privada Comunitária Confessional, e um pela UEMS, e mais sete em unidades pólo (UEMS) saneadas pelo estado, Os demais – 11, localizam-se no interior do Estado, em instituições privadas em sentido estrito. Constatou-se o registro de 50%, no setor privado e a mesma porcentagem para o público.

Tabela 6 – Número de vagas oferecidas, matrículas e concluintes do Curso Normal Superior em Mato Grosso do Sul – período 2000 – 2003

| Ano | Vagas oferecidas | Matrículas | Concluintes |
|------------|-------------------------|-------------------|--------------------|
| 2000 | - | 417 | - |
| 2001 | 450 | 590 | - |
| 2002 | 350 | 802 | - |
| 2003 | 570 | 1.454 | 346 |

Fonte: INEP (2006).

Conforme demonstra a Tabela número 6, Mato Grosso do Sul apresentou um incremento considerável de matrículas no curso NS, somando um total em torno de 248,7% de acréscimo de 2000 a 2003.

Não houve como saber porque o INEP não disponibilizou o número de vagas oferecidas no ano de 2000. Os dados se encontravam muito incompletos até o momento da realização da pesquisa.

Outro índice interessante é o total de concluintes que está sempre muito abaixo em relação aos matriculados e esse fato é uma tendência nacional. Verificou-se o fenômeno no Brasil, no Centro-Oeste, no Estado de Mato Grosso do Sul.

Há, ainda, um outro dado que surpreende, a relação entre o número de vagas oferecidas e o número de matrículas realizadas no Estado de MS, foge totalmente da tendência nacional como pode se observar na Tabela 6 desde 2001 acentuando-se em 2003, havendo sempre um contingente bem superior do número de matrículas em relação às vagas oferecidas, o que foge totalmente da tendência nacional. Então, nesse sentido há uma divergência considerável, pois os números do Brasil, mostram sempre um total menor de alunos matriculados, e muitas vagas não preenchidas. Para melhor exemplificar, verifica-se na Tabela 2, no ano de 2002 em todo o Brasil foram oferecidas 26.652 vagas, e houve somente 15.875 matrículas, conforme Tabela 3, perfazendo uma diferença de 40%; em 2003, esse distanciamento aumentou ainda mais, de 51.079, a oferta de vagas e o contingente de matrículas não acompanham a proporção entre uma e outra categoria, ou seja, oferta e procura.

Com o objetivo de dar continuidade ao estudo no próximo tópico será delineada a experiência da Universidade católica Dom Bosco (UCDB).

2.3 O Curso Normal Superior na Universidade Católica Dom Bosco

A seguir, analisa-se a implantação do curso Normal Superior na Universidade Católica Dom Bosco, utilizando como fontes: o Projeto Pedagógico, do curso, a ata de abertura do curso, bem como dados estatísticos obtidos junto à Secretaria Acadêmica e Comissão Permanente de Seleção (COPESE). Também foram entrevistados os alunos, os professores e a coordenadora do curso NS. Para analisar o, PP e o processo de criação e

reconhecimento do referido curso, foram selecionados os elementos mais significativos que guardam pertinência com caracterização do curso em questão:

- a. Objetivos do curso, demonstrando a finalidade para a qual foi criado;
- b. Perfil do Profissional e o mercado de trabalho;
- c. Concepção filosófica de educação da Instituição: o conceito de educação para a UCDB;
- d. Perfil do curso: como o curso é formado para atender a sua clientela;
- e. Docentes do curso: formação do quadro docente, titulação acadêmica e presença de pesquisa no curso.

A Universidade Católica Dom Bosco foi criada em 1993, quando a antiga Faculdade Unida Católica de Mato Grosso - FUCMT se transformou em universidade, declarando-se confessional-comunitária (1993). Hoje, conta (2002) com 42 cursos de graduação, 03 programas de mestrado e mais de 20 cursos de pós-graduação – especialização⁵.

A concepção de universidade da UCDB está fundamentada na filosofia humanístico-cristã, que coloca a elaboração e a comunicação do saber a “busca da verdade sem restrições”, a serviço do homem, respondendo aos imperativos do *ethos* social (PP, p.10).

Esses pressupostos e a pedagogia salesiana fundamentam a concepção e a proposta da UCDB, que nasceu da ação e da experiência dos salesianos no então Estado de Mato Grosso, iniciada em meados de 1950, e concretizado em 1961, quando foi autorizada a instalação dos cursos de Pedagogia e Letras, criando a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras – FADAFI.

⁵ As informações deste tiveram como fonte o site <http://www.ucdb.br>. e o Projeto Pedagógico do Curso Pedagogia – Normal Superior, de 2002, da instituição.

Conforme o Projeto Pedagógico da UCDB, fiel à sua origem e nome, a UCDB busca desenvolver o ensino, a extensão e a pesquisa com base nos princípios do evangelho e na doutrina e exemplo do educador D. Bosco, preocupada com a defesa e do desenvolvimento da dignidade humana, por meio do sistema preventivo⁶ (PP, 2002, UCDB, p.10).

2.3.1 Curso normal superior na UCDB – normatizações

O curso de Pedagogia Normal Superior – Séries Iniciais da UCDB foi aprovado pela resolução CONSU/UCDB N° 15/01, de 11 de setembro de 2001, se caracteriza como licenciatura plena e oferece a habilitação em Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com três anos de duração, dividido em 06 semestres letivos

É regido pela seguinte legislação:

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n°. 9.394/96, de 24 de dezembro de 1996;
2. Decreto n°. 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências;
3. Decreto n°. 3.554, de 07 de agosto de 2000, que dá nova redação ao § 2º, do 3º Decreto n°. 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências;
4. O curso de Pedagogia: Normal Superior – Séries iniciais foi aprovado pela resolução CONSU/UCDB N° 15/01, de 11 de setembro de 2001, caracteriza-se como licenciatura plena e oferece a habilitação em Magistério nas Séries

⁶ Projeto Pedagógico do Curso Pedagogia – Normal Superior, de 2002, da UCDB.

Iniciais do Ensino Fundamental, com três anos de duração, dividido em 06 semestres letivos;

5. Parecer CNE/CP nº. 009, de 08 de maio de 2001, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
6. Resolução nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
7. Resolução CNE/CP nº. 11, de 18 de março de 2002, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, de graduação plena;
8. Portaria do MEC nº. 1.403, de 09 de junho de 2003, que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores;
9. Portaria do MEC nº. 2.252, de 21 de agosto de 2003, que possibilita o aproveitamento da carga horária, em dobro, de alunos que atuam em EJA.

O curso funciona, no piso superior do bloco A, da Universidade Católica D. Bosco – UCBD, no período noturno, oferecendo anualmente 70 (setenta) vagas, sendo 35 na seleção do Programa de Avaliação Seriada (PASE)⁷, no vestibular e 10 no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).(PP. 2002, UCDB, P.10).

A carga horária total do curso é de 2898 (duas mil, oitocentas e noventa e oito) horas/aula, num total de 161 (cento e sessenta e um) créditos, sendo 418 horas/aula destinadas ao Estágio Supervisionado; 418 horas/aulas às Práticas; 216 horas/aula, às Atividades Complementares; e o restante, 1850 horas/aulas, às disciplinas de cunho científico; as 108 horas/aula, destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (PP.2002, UCDB, p.7).

⁷ O Programa de Avaliação Seriada (PASE) avalia o conhecimento dos alunos ao término de cada série do ensino médio. A média dessas três notas resulta na classificação. Nesse sistema, o aluno faz as provas no final de cada ano durante as três séries do ensino médio. A quantidade de vagas a serem preenchidas pela avaliação seriada é definida pela universidade.

Neste quesito, observa-se uma diferença de tempo entre aquele que é previsto pela Resolução CNE/CP nº. 2 de 2002, que institui como carga horária para esse curso 2.800h, e a prevista no PP da UCDB, que é de 2.898h. O que certamente poderá ser benéfico, e, poderá contribuir para um melhor aproveitamento qualitativo dos discentes do curso. A seguir, analisam-se alguns aspectos relevantes do curso como, objetivos, finalidades, perfil do formando.

2.3.2 Objetivos do curso NS da UCDB

Conforme o PP/2002, os objetivos do curso NS da UCDB são fundamentados em proporcionar uma educação de qualidade, formando educadores capazes de aliar a prática à teoria. O curso visa, ainda a, ser o alicerce da formação continuada dos profissionais, buscando levar para a sala de aula os conhecimentos necessários para tornar os alunos pessoas críticas e que construam uma sociedade melhor. Para tal empreitada, se propõe a:

- Formar o educador dos anos iniciais do ensino fundamental capaz de se integrar técnica, humana e politicamente no processo de transformação sócio-político-cultural de seu tempo, respondendo às necessidades da criança de 7 a 10 anos, da escola e da sociedade.
- Formar o educador com sólida fundamentação teórica necessária à compreensão crítica da relação escola/sociedade e à ação consciente e participativa compromissada com um ensino de qualidade.
- Fornecer as bases de uma educação inicial de qualidade de modo a permitir o acesso a níveis de escolarização mais elevados, estimulando a educação continuada (PP, UCDB, 2002).

Daí a importância do projeto pedagógico enquanto instrumento norteador da ação docente e do percurso do próprio curso, pois permite a avaliação contínua, a reflexão e a seleção das alternativas possíveis para os problemas detectados pelo conjunto de alunos, educadores e a coordenação (PP, UCDB, 2002).

Para passar a compreender as razões da implantação do NS nesta Instituição entrevistou-se a coordenadora do curso, questionada em relação ao cumprimento dos

objetivos do curso NS da UCDB a coordenadora, afirma que:

Os objetivos foram cumpridos sim, pois, a Instituição sempre primou por oferecer uma educação de qualidade. Esse tem sido desde sempre o seu lema, e o nosso objetivo era oferecer formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental, com a mesma qualidade que oferecíamos no curso de Pedagogia de antes e, é para tanto que temos nos esforçado.

Os objetivos que a coordenação acredita ter atingido, refere-se ao devido cumprimento das leis e das metas governamentais; pois como a mesma expõe, o objetivo era oferecer formação docente, com a mesma qualidade que ofereciam no curso de Pedagogia. Porém fica difícil atingir a mesma qualidade, uma vez que as diretrizes para o curso NS se diferenciam em relação à formação do corpo docente, carga horária, aproveitamento de carga horária; como se explicitou no capítulo anterior são diferentes das exigidas para os cursos de Pedagogia.

2.3.3 Finalidades do Curso Normal Superior da UCDB

O Plano Pedagógico para o curso NS desenvolvido pela coordenação e professores do curso mencionado fundamenta-se em uma concepção baseada nos trabalhos de autores renomados como Perrenoud e Delors.

Cabe destacar que Perrenoud e Delors embasam conceitos diferentes de formação, sendo que este último defende a idéia de que a educação baseia-se em quatro pilares:

1. Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida;
2. Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho;
3. Aprender a viver juntos - desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz;
4. Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior

capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 1999, p.89).

Perrenoud, por sua vez, valoriza as competências técnicas, e, é a partir desse conceito que a UCDB traça seu PP (2002, p.18), aspecto esse que será analisado posteriormente neste trabalho, apesar dessas diferenças, ainda assim, a UCDB utiliza a ambos autores para alicerçar o seu PP. Na formulação das finalidades do curso NS, implantado na UCDB, foi citado Delors (2000), que:

[...] afirma que em face dos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um triunfo indispensável da humanidade na construção dos ideais de paz, liberdade e justiça social. Para tanto, propõe os quatro pilares da educação que devem desenvolver no ser humano quatro competências básicas, a saber, pessoal (aprender a ser), social (aprender a conviver), produtiva (aprender a fazer) e cognitiva (aprender a aprender) (PP do curso NS 2002, UCDB, p. 14).

Conforme o PP, o curso de Pedagogia: Normal Superior oferecido pela UCDB usa os conceitos de Delors para direcionar seus trabalhos visando à formação de um educador com sólido domínio de conhecimentos gerais e indispensáveis à compreensão histórica do mundo em que vive e, que lhe possibilite a continuar aprendendo ao longo da sua vida, bem como uma base sólida de conhecimentos específicos na área educacional, para que possa exercer sua profissão e tenha condições de acesso ao mercado de trabalho (Projeto Pedagógico do Curso Pedagogia – Normal Superior, de 2002, da UCDB).

O PP esclarece que esses conhecimentos deverão possibilitar ao educador a continuidade e o aprofundamento de estudos em nível de pós-graduação, além de estabelecer as bases para a educação continuada e o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao seu campo de trabalho, de acordo com as mudanças provocadas pelas inovações científicas.

O curso de Pedagogia: Normal Superior da UCDB observa as incumbências que a própria LDBEN determina em seu artigo 13, quando se refere às atribuições que compete aos

docentes que atuam no sistema de ensino, que são:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- a) Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- b) Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- c) Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- d) Estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- e) Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- f) Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Complementando as disposições do artigo 13, a LDB dedica ainda um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores, no artigo 61, que é seguido pela UCDB no Projeto Pedagógico do curso NS:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Além dessas disposições, deve-se ainda considerar o artigo 2º da Resolução nº. 11, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que indica outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Assim, a finalidade do curso é a graduação do educador dos anos iniciais do ensino fundamental, sem perder de vista as bases para sua educação continuada bem como o compromisso com a qualidade dessa formação.

Procurou-se entender os motivos que levaram a UCDB a implantar o NS, quando esta já abrigava o Curso de Pedagogia que tinha a mesma finalidade do NS. A coordenadora⁸ responde que foi apenas uma “questão de opção”.

A UCDB ao elaborar o seu projeto pedagógico do curso NS procurou seguir toda a legislação vigente. Segundo depoimento da Coordenadora do curso, a instituição sofre muitas pressões quando a comissão de avaliação do MEC se instala para realizar os procedimentos para a avaliação e aprovação do curso. Entretanto, é importante lembrar que a UCDB, sendo uma instituição universitária particular na categoria comunitária confessional pode estar entrando no jogo do mercado, ao criar um novo curso destinado à formação de professores, conforme Mises (1987) e Moraes (1994), visando desta forma não perder espaço para outros concorrentes do mercado educacional. Ainda, de acordo com Duriguetto (2003, p.204), isso (mercado) trás outras conseqüências como a exaustão dos modelos de proteção social e dos mecanismos de regulação do trabalho, tomados agora pela “prevalência da lógica do mercado, presente na avalanche neoliberal mundial”.

Questionada ainda sobre a não adoção do curso NS pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e outras Universidades públicas e até mesmo particulares:

Bom as Universidades Públicas não são tão cobradas quanto as particulares, a comissão de Avaliação não bate nas universidades públicas como fazem com as particulares, a pressão é muito forte quando a comissão de avaliação se instala para a aprovação do curso; você tinha que ver o quanto a comissão criticou o nosso curso anterior que era a meu ver, muito mais estruturado que este. Bom e além do mais foi também uma questão de opção da Instituição, optou-se pelo NS.

⁸ Coordenadora do curso Normal Superior da UCDB, entrevista realizada em 17/08/2006.

A realidade é que algumas instituições de cunho privado e também público não mudaram os seus cursos, porque os educadores dessas instituições reagiram às políticas e diretrizes do MEC, assim como às pressões dos dirigentes das instituições, e continuaram com os cursos de pedagogia que já possuíam; talvez por isso mesmo tenham tomado menos prejuízo, uma vez que a política de formação tem oscilado muito ultimamente, num contexto marcado por conflitos políticos. É importante ressaltar que ao mesmo tempo em que se produz este texto produto da pesquisa de mestrado muitas mudanças vêm ocorrendo, pois, no contexto histórico em que se vive, a política para formação de professores ainda se encontra em processo de construção, e a todo o momento tornando-se produto de pesquisas.

A seguir um outro aspecto que se buscou levantar foi o posicionamento das alunas a respeito do curso NS. Para tanto, a aplicação por intermédio de questionário (anexo, D), procurou-se captar a opinião dos alunos a respeito, da implantação na UCDB dessa nova modalidade de curso, 11(onze) de um total de 39 alunos, (é a soma das duas turmas do 2º. e do 4º.) Semestre, entrevistados acreditam firmemente que foi “para não perder mercado”, ou ainda “por necessidade do mercado de trabalho”. Os alunos conseguem perceber que a formação está reduzida ao atendimento da atual conjuntura do mercado. Vale ressaltar que a escolha dos sujeitos da pesquisa foi por amostra da população, em que se procurou interrogar 20%, do total de cada sala, isto porque, abrangeram-se duas turmas: o 2º. e o 4º. semestres. As alunas do 2º, semestre estão caracterizadas como A.B.C.D e as do 4º. Como E.F.G.H.

Aos alunos do curso NS, indagou-se ainda, por que escolheram esse curso e esta Instituição para sua formação. A aluna caracterizada como, (A) respondeu:

Bem, porque a universidade fica perto da minha casa, e também porque é uma instituição bem conceituada, e tenho amigas que já estudavam aqui.

A referida aluna pensou primeiro na comodidade e logo depois no conceito da instituição, apesar dos jogos de interesses é muito importante pensar na qualidade da educação oferecida.

A aluna denominada (B) disse:

Porque o mercado de trabalho para quem tem curso superior é muito extenso, isso é muito importante, eu acho que me identifico com o curso.

Fica clara, a opção da aluna, que em primeiro lugar está pensando no mercado de trabalho, pois, o mesmo ultimamente tem ditado as regras do jogo.

O mesmo questionamento foi dirigido à aluna (C) que obteve a resposta:

Bom, primeiro porque a instituição goza de ótimo conceito, é vista como uma universidade que tem qualidade de ensino a oferecer, e quanto ao curso eu precisava ter uma formação superior.

Esta demonstra senso de responsabilidade pela sua formação, pretende uma educação de qualidade, porém, percebe-se na sua resposta a preocupação com o mercado de trabalho que exige formação superior.

Obteve-se da discente D:

Porque a Instituição é bem conceituada, e porque o curso é bem antigo nessa instituição. E tem muito espaço no mercado de trabalho.

Aqui, quando a aluna diz que o curso é antigo, está se confundindo com o antigo Curso de Pedagogia, talvez motivada pelo nome do curso disponível na página da Internet e mesmo no PP. Essa situação é preocupante, isso é muito complicado a pessoa pensar que está fazendo uma coisa e a verdade é bem outra. Contudo, ressalta-se que:

Os participantes do XII ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE vêm manifestar-se ferreamente contrários à utilização do nome PEDAGOGIA pelos cursos Normais Superiores conforme proposta da Minuta de Resolução em estudo no CNE, por considerar que o curso de Pedagogia diferencia-se do Curso Normal Superior, por não ser um curso técnico-profissional (ANFOPE, 2004, P.25).

Questionou-se também a coordenadora “Por que o nome do curso NS aparece na página da Internet com o nome de ‘Pedagogia: Normal Superior’?” A mesma responde:

Ah, sim é isso mesmo nós usamos esse nome, até mesmo quando oferecemos o vestibular, porque o aluno não sabe bem o que é um e o que é outro, então nós fazemos assim, até porque o primeiro e segundo semestre nós juntamos as turmas as disciplinas são as mesmas, aí, no terceiro semestre há um definição de fato, então separam-se as turmas NS e bacharelado e só juntamos nas disciplinas afins como: História da Educação, Filosofia da Educação.

No que se refere às explicações da mesma, percebe-se que não há uma conformidade de pensamento relativo à posição da ANFOPE, a mesma pode até ter conhecimento e a instituição não assumir, ignorando totalmente o fato.

Os sujeitos do grupo (E.F.G.H) do 4º. Semestre, em relação a essa questão tiveram respostas semelhantes, porém o que se percebe com tais respostas é que as pessoas em geral estão preocupadas mesmo com as exigências do mercado de trabalho. Um curso superior é sempre importante para todo currículo. E mesmo para a participação em concursos públicos; pois, estes que exigem o ensino superior oferecem melhores salários.

Selecionou-se o grupo do 4º semestre, pelo fato de terem cursado mais disciplinas, e por estarem mais adiantados poderiam ter uma bagagem maior de conhecimento sobre as características do curso, quanto a este foi solicitado que dessem as suas opiniões sobre o mesmo, “Qual é a sua opinião a respeito do Curso NS que você frequenta?” [...] e se este corresponde as suas expectativas e finalidades?” A aluna (E) responde:

Sim, totalmente. Minha única tristeza é não ser licenciada para a educação infantil, mas pretendo fazer essa graduação quando terminar esta.

A aluna tem uma postura positiva quando se posiciona em relação à suas expectativas e finalidades a respeito do curso que frequenta; lamenta, porém o fato de ter, ao final do curso, uma formação fragmentada, pois, o que se esperava dessa formação era uma qualificação mais abrangente. É uma situação realmente séria quando se trata da

formação dos docentes que se ocuparão da educação de crianças que deverão ter uma base sólida para o prosseguimento de seus estudos. O mais lógico seria a formação docente que obedecesse a uma seqüência, lógica e abrangente que abordará conteúdos relacionados com a educação infantil e em seguida as séries iniciais numa ordem coerente, porque na prática provavelmente terão que atuar tanto na educação infantil como nas séries iniciais.

Segundo Kishimoto (1999), essa problemática é uma questão levantada nos anos 1980, “o que pode mais deve valer para menos”, e foi nessa ótica que se criou o magistério de educação infantil e ensino fundamental no interior dos Cursos de Pedagogia, explica ainda que:

[...] se os egressos do Curso de Pedagogia podem formar professores de nível médio, para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil, porque não podem assumir a docência nessas escolas? Esse fato teria gerado a prática de criar habilitações de séries iniciais e educação infantil no interior dos cursos de pedagogia. Essa ótica tem sido utilizada para justificar a formação profissional para a educação infantil nas últimas décadas (KISHIMOTO, 1999, p. 65).

Com efeito, percebe-se ser este o maior problema de todas as alunas, pois, elas sabem que curso de Pedagogia habilitava para as duas etapas da educação básica. As alunas não conseguem entender tal mudança no interior do curso Normal Superior.

A aluna denominada (F) responde “Sim” sem outro comentário. E, a aluna (G) comenta:

Sim, corresponde a minha expectativa como educadora, a finalidade é sair com uma formação superior.

Percebe-se que a mesma está preocupada com a formação superior por causa da exigência da legislação, A LDBEN/1996, no Artigo 87 propõe formação superior para todos os professores em exercício e essa proposição se corrobora no PNE (2001).

2.3.4 Competências e habilidades definidas no PP do curso NS da UCDB

A Universidade Católica Dom Bosco se coloca como um centro de estudos onde, a formação acadêmica busca o bem-estar físico, social e espiritual do ser humano comprometido com a construção da sociedade em que se insere, conforme documento que trata do perfil da UCDB, o Relatório nº.2, 1993, (PP, 2002, p. 6):

[...] dimensão filosófica-cristã-humanística leva à afirmação dos valores, distinguindo os permanentes dos transitórios e criando espaços para a criatividade, a crítica, a solidariedade, o respeito à pessoa e a busca da liberdade responsável.

Em seu Projeto Pedagógico, do curso NS, a UCDB utiliza o entendimento de Perrenoud (2000.p.15) sobre as competências, quando afirma que:

[...] as competências não são elas mesmas saberes, *savoir faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram, e orquestram tais recursos. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.

Para Perrenoud, a competência seria, então, a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação e aponta 10 famílias delas, tendo em vista o movimento da profissão de educador.

A partir dos estudos de Perrenoud, a UCDB elenca algumas competências mínimas que deverão constar na formação do educador egresso do curso de Pedagogia: Normal Superior (PP, UCDB, 2002, p. 18):

- 1-articular o conhecimento científico com as demandas educativas e culturais, produzindo novos conhecimentos a partir da relação teoria x prática, de modo a:
 - 1.1. compreender, interpretar e analisar os fatos que ocorrem no cotidiano da escola, da sociedade e do mundo, principalmente a realidade sócio-econômico-política do Brasil e suas conseqüências na vida do brasileiro, em especial, os problemas educacionais.
 - 1.2. compreender e atuar no entorno social, seja por meio de iniciativa própria ou participação coletiva.
 - 1.3. desenvolver projetos na escola, em parceria com a comunidade, para levantamento, discussão e encaminhamento dos problemas educacionais bem como a socialização de conhecimentos pedagógicos.
 - 1.4. compreender a relação escola-sociedade com vista à ação consciente e participativa, comprometida com um ensino de qualidade.

- 1.5. utilizar a pesquisa enquanto instrumento de produção de novos conhecimentos que favorece a inserção do aluno no contexto científico e o desenvolvimento de processos mentais mais elevados.
- 2 – entender a evolução histórica da educação e a função social que ela cumpre para atender as diferentes necessidades de cada momento da história:
 - 2.1. compreender e *internalizar* as correntes psicológicas que explicam o desenvolvimento humano e a sua relação com a aprendizagem.
 - 2.2. analisar as diversas correntes psicológicas que explicam o desenvolvimento humano e a sua relação com a aprendizagem.
 - 2.3. compreender e *internalizar* o conhecimento como construção coletiva, social e histórica, portanto cumulativo e patrimônio da humanidade.
- 3 – dominar as diferentes formas de comunicação: oral, escrita, televisiva, a informática etc., de forma a se integrar nas questões de seu tempo, com segurança, critério e discernimento:
 - 3.2. acessar e receber criticamente os meios de informação e comunicação.
 - 3.3. utilizar os recursos de ensino, os meios tecnológicos e as diferentes formas de linguagem e comunicação de modo crítico, autônomo e com critério.
 - 3.4. dominar as técnicas de ensino à luz de uma fundamentação teórico-metodológica.
 - 3.5. compreender que os recursos tecnológicos são meios para dinamizar e estimular a aprendizagem, mas nunca um fim em si mesmos.
- 4 – organizar o trabalho escolar, através do planejamento de suas atividades, compreendendo a avaliação como processo que orienta o trabalho docente, a relação professor-aluno, a adoção de metodologias, a reordenação de conteúdos, o crescimento individual e coletivo dos alunos e do professor.
 - 4.1. analisar criticamente sua prática, buscando níveis mais elevados de excelência, investindo na sua educação continuada e na *indissociabilidade de ensino e pesquisa*.
 - 4.2. avaliar seus alunos de forma construtiva e norteadora das propostas de trabalho e tomada de decisão.
 - 4.3. entender a importância do trabalho didático-pedagógico como organizador do currículo e das atividades escolares, e como articulador da teoria e da prática, de modo a perceber a relação entre a sociedade e o papel do educador enquanto cidadão.
 - 4.4. dominar as metodologias e técnicas adequadas ao ensino das diversas áreas das ciências, articuladas com a prática vivenciada nas escolas que oferecem a educação infantil e o ensino fundamental, nas modalidades regular e supletiva, extensiva aos portadores de necessidades especiais.
 - 4.5. desenvolver a sociabilidade e liderança, interagindo-se com os educandos e educadores num clima harmonioso de trabalho e, ao mesmo tempo, sendo aceito e respeitado por elas.
- 5 – compreender os problemas relacionados com exercício profissional e entidades de classe, no sentido de valorizar, divulgar e situar-se no contexto dos demais profissionais.
 - 5.1. participar ativamente de sua representação profissional.
 - 5.2. participar ativamente da vida acadêmica, por meio do DCE, conselho de classe e/ou outras representações.
 - 5.3. participar dos movimentos e eventos sócio-culturais promovidos pela UCDB e outras instituições da sociedade local, regional e nacional.

Foi baseando-se no conceito de competências de Perrenoud que a coordenação e equipe de professores da UCDB, organizaram essa seqüência de requisitos que fazem parte das exigências dos licenciados no Curso NS. No primeiro item, privilegiam-se as demandas

educativas e culturais, o conhecimento científico, a produção de novos conhecimentos a partir da relação teoria x prática. Nesse sentido, Kishimoto (1999) explica que para a viabilização de um sistema que integre teoria à prática é necessário:

[...] delimitar escolas, prazos, tipos de prática e formas de envolvimento de ambos os lados: instituição formadora e escolas que acolhem os alunos. É necessário firmar esse vínculo em torno da discussão e da condução do projeto pedagógico da instituição que oferece o espaço para o estágio. Dessa forma configura-se a parceria, um fluxo de duas mãos, no qual ganham a instituição formadora e a escola que recebe os estagiários, tornando possível o acompanhamento dos alunos e sua supervisão. Essa prática só será possível quando a unidade formadora dispuser de um grande contingente de docentes em tempo integral (KISHIMOTO, 1999, p. 74).

Como esclarece a autora, as instituições formadoras não oferecem condições para que ocorra essa integração teoria x prática, pois, a maior parte das instituições tradicionalmente contratam os seus professores pelo sistema hora-aula, isso inviabiliza essa tão almejada integração.

Entretanto, pode-se verificar por meio do depoimento da aluna (H) questionada sobre “Quais as críticas que você tem a fazer ao curso que faz?” A referida discente é freqüente no 4º semestre do Curso NS, e responde que:

“É a falta de contato com as crianças, e as atividades práticas”.

Percebe-se, portanto, que há uma certa precariedade, quando se trata da realização da aula prática, pois, como já explicou Kishimoto, isto só será possível mediante um contingente elevado de docentes contratados em tempo integral.(pela instituição formadora).

Acrescentou-se ao Projeto Pedagógico, do Curso de Pedagogia: Normal Superior da UCDB que:

[...]a formação de educadores tendo como fio condutor tais competências estando atentos para *acrescer outras que se tornem necessárias devido às constantes transformações sociais*. Assim, a coordenação de curso e o corpo docente se atentam para a organização de seu planejamento observando tais competências e, trabalhando-as, sempre que possível, coletivamente, por meio da integração das disciplinas afins, ou seja, por eixos (Projeto Pedagógico do Curso Pedagogia: Normal Superior, de 2002, da UCDB).

Na citação acima se verifica que se concebe o PP como um documento que não é algo totalmente fechado, e ainda acrescenta que, oferece espaço para debates, troca de idéias e experiências. O corpo docente do curso pode ousar de acordo com as necessidades que se apresentam nas relações de aprendizagem das aulas. No entanto, conforme o PP tem como fio condutor políticas centradas nas formações vinculadas às práticas de ensino, ou seja, a formação por competências. Portanto, está caracterizada como um conjunto de habilidades e características de cada indivíduo segundo, Freitas (2004), “contrapõem-se, à dimensão conceitual de qualificação profissional e profissão, avalizada pelo diploma e que dá força ao conceito de profissão”.

E afirma ainda:

A lógica das competências individuais passa a conformar as subjetividades, via formação de professores, e a educação das novas gerações, de modo a inseri-las desde a mais tenra idade na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laboralidade aos processos de formação, em uma perspectiva produtivista unidimensional em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2004, p. 92).

Dessa forma há em torno dessa formação um processo de regulação do trabalho, de habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores, que vem orientando as diferentes ações no campo da formação e, conseqüentemente, no mercado de trabalho.

Ao continuar os questionamentos pertinentes aos objetivos desta pesquisa indagamos ainda – “Por que se implanta o curso NS e se mantém o curso de Pedagogia?”.

Segundo a Coordenadora:

A Legislação determinou, e quanto à UCDB, esta, precisava de um curso para formar o docente da área fundamental-infantil, e, a mudança ocorreu pelo momento de insegurança vivido naquele momento de implementação de novas leis, e o curso de pedagogia mantemos para formar o especialista como determinou a LDBEN (1996).

Embora a coordenadora explique que a instituição mantém o Curso de Pedagogia para formar o especialista como determina a legislação, o movimento dos educadores

sinalizou a luta para garantir ao Curso de Pedagogia tendo como base a docência. Indagou-se também a esse respeito aos professores do curso, “Professor (a) você conhece os motivos que levaram a UCDB a implantar essa nova modalidade de curso (NS) para a formação de professores?” A professora denominada (A) responde:

Sim. Para atender as novas exigências do MEC em relação ao ensino superior, formação docente e resgate à questão da capacidade docente, qualificação profissional.

As respostas são muito parecidas, levando-se assim à crença de que realmente houve uma certa pressão por parte dos órgãos oficiais, para que a mudança fosse acatada pela instituição. Porém, deve ressaltar-se, que a mesma apesar de toda a pressão poderia ter se negado, desde que é uma instituição universitária.

Também se questionou sobre os problemas encontrados para implantar o curso NS; ou se foi detectado algum tipo de resistência, a Coordenadora afirmou:

Resistência não porque nos guiamos pela legislação, mas tivemos um problema sério, o maior problema para implantação do NS foi a separação da formação de professores para o ensino fundamental e educação infantil, o MEC não permitiu mesmo, e isso foi um problema porque não conseguimos formar nenhuma turma para este grau de ensino (EI) (educação infantil), durante todo esse tempo de implantação e funcionamento do curso.

A legislação a qual a coordenadora refere-se é o Parecer do CNE/CES nº 133/2001 que determinou essa separação, o mesmo se apóia na Resolução CNE/CP nº 1/1999, já comentado;

[...] são asseguradas às universidades, sem prejuízos de outras, as seguintes atribuições: I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, anteriormente neste estudo, que determina; quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes. Art. A autorização, quando couber, e o reconhecimento de licenciaturas, inclusive dos cursos normais superiores dependem do projeto pedagógico específico para cada curso, articulados ao projeto institucional de formação de professores, atendendo aos termos do art. 2º da presente resolução (grifos do Parecer/CES nº 133/2001)

Acredita-se que a falta de resistência por parte dos alunos resulta da ausência de informação em relação às características do curso que eles estarão cursando. O questionário respondido por eles apontou o descontentamento, com esse aspecto do curso, conforme demonstrado por 20% dos alunos, que vêem nisso um despropósito incabível. A aluna (C), comentou:

O fato de o curso ter separado a formação de EI e Séries iniciais foi muito ruim para nós ficamos muito prejudicadas com isso, o curso anterior dava a possibilidade de formação mais completa, não entendo isso, só sei que é péssimo pra nós.

Este comentário demonstra a insatisfação da aluna com a fragmentação dessa formação, a mesma lamenta o modelo de formação proposto para o curso NS e acredita que o Curso de Pedagogia de antes, era mais completo, menos fragmentado. A esse respeito Castro (2001, p. 171) em sua análise sobre o Curso de Pedagogia, também conclui que o curso de formação docente de antes da LDBEN (1996) era mais bem estruturado e que o mesmo representava “[...] um resgate da identidade do profissional da educação, enquanto professor e pesquisador”.

A aluna denominada (E) do 4º. Semestre disse:

Isso foi muito ruim pra gente, ficamos muito prejudicadas, por que não podemos ter uma formação mais completa como era antes.

Mais uma discente que critica o formato do curso, questionando a fragmentação da formação, vendo a como incompleta.

Já a discente caracterizada como (G) explica:

Fico muito descontente quando penso que quando terminar este curso não serei licenciada para atuar na educação infantil também e tão somente no ensino fundamental, ou seja, da 1ª a 4ª. Série.

Realmente é complicado pensar a formação em EI separado EF, seria viável primeiro a formação em educação infantil e somente após educação fundamental, ou ambas, para evitar essa fragmentação.

Com respeito às críticas ao curso questionou-se: “Quais as críticas que você tem em relação ao curso que você faz, o NS?”. A aluna (H), se manifesta dizendo que:

Gostaria que acabassem com as mudanças trazidas pela LDB. Estava tudo muito bom como antes, a pedagogia com licenciatura plena, não sei por que mudou tudo, e pra pior.

Analisando os questionários respondidos pelos alunos, percebe-se o descontentamento manifestado pelos entrevistados em relação ao problema da separação dessa graduação em educação infantil, educação fundamental e administração escolar. Os alunos se referem à formação anterior como sendo mais completa. Porém, isto já foi, e ainda é polêmica no meio acadêmico “a dicotomia especialista versus professor” Saviani (1982, p.35) defende uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia que é de: “Formar o especialista e o professor no educador”.

Questionou-se a coordenadora sobre o corpo docente da UCDB, para o Curso NS; como se compõe: a coordenadora responde:

O curso tem corpo docente formado por mestres e doutores, a composição é de 70% de mestres e mais ou menos 30% de doutores, na verdade são os mesmos professores do curso de Pedagogia que, como já foi dito às vezes juntamos as turmas nas disciplinas afins.

A mesma afirma que o corpo docente se compõe de 30% de doutores, foi verificado depois na página do curso na Internet que há 11 (onze) professores, sendo 8 (oito) Mestres e apenas 3 (três) Doutores integrando a equipe, do curso NS, o que corresponde a 72,73% de mestres e 27,27% de doutores. Verificando que não há diferença em relação ao exposto.

2.3.5 Perfil do profissional proposto no PP do curso NS da UCDB

O Projeto Pedagógico do curso NS da UCDB traz uma reflexão sobre o perfil profissional do educador necessário neste momento, em que afirma que não se pode esquecer que a iniciativa e o dinamismo são características imprescindíveis para que possa estar sempre atento às possibilidades de realização do trabalho educativo, apesar das limitações impostas pelo próprio sistema de ensino brasileiro, sem perder de vista a utilização dos recursos tecnológicos hoje disponíveis.

Para a UCDB, o educador deve se preocupar com a sua formação continuada aliada à pesquisa, pois sem a produção do conhecimento se torna difícil o ato docente e a prática fica vazia, sem referenciais que permitam questioná-la, criticá-la, e, portanto torná-la melhor. Esse profissional deve ainda ter capacidade de:

- a) repensar a educação com um espírito crítico, habilidades técnico-pedagógicas e leitura crítica sobre as questões sócio-políticas que perpassam a educação, de modo a se posicionar como profissional e cidadão.
- b) conceber a escola como uma construção consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva, social e política.
- c) conceber o professor como profissional do ensino que tem como tarefa fomentar a aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural.
- d) realizar pesquisas e estudos capazes de elevar seu referencial teórico e sua prática (PP, UCDB, 2002, p. 21).

Além dessas características mais gerais próprias do perfil profissional de todos os educadores, independente do nível de atuação, ainda é preciso pensar naquelas que são mais específicas do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre elas, a instituição destaca:

- a) capacidade de assumir posturas éticas de modo a trabalhar com crianças que apresentam diversidades culturais, sociais e pessoais, respeitando seu desenvolvimento como pessoa de direito.
- b) a aplicação de metodologias que estimulem a criança a assumir o papel ativo na construção do seu conhecimento em contato com os colegas e todo o grupo escolar.
- c) domínio de referencial teórico que permita ao educador atuar com criatividade em situações diversas e adversas próprias do cotidiano da escola.
- d) concepção de ensinar e aprender como um processo articulado na construção da identidade, da autonomia e do conhecimento de mundo da criança.

- e) compreensão das necessidades das crianças de seis a dez anos, considerando a realidade das escolas, na oferta de um trabalho de qualidade que permita o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor da criança.
- f) compreensão das especificidades dos alunos das diversas modalidades de ensino, especialmente da Educação Indígena, da Educação de Jovens e Adultos, bem como dos alunos com necessidades educacionais especiais (PP, UCDB, 2002, p. 22).

Nota-se que o perfil desejado para o profissional egresso do curso NS da UCDB é o idealizado para o educador do século XXI, destinado a acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, adaptando-se de forma a atender às demandas sociais. Bem, pelo menos é o que apregoa o seu PP. Porém, o que se deve levar em conta também é a melhoria do ensino que conforme já foi dito, o ensino nas escolas públicas para essa etapa de ensino enfrenta sérios problemas, de acordo com as avaliações externas.

Conforme o Projeto Pedagógico institucional (2002), o egresso do curso de Pedagogia: Normal Superior oferecido pela UCDB poderá atuar nas séries iniciais do ensino fundamental das redes públicas de ensino estadual e municipal em qualquer local e região do país, uma vez que o curso em questão tem reconhecimento nacional e segue a legislação em vigor. Poderá também atuar nas escolas particulares que oferecem as séries do ensino fundamental e em programas de suplência e alfabetização de adulto.

Uma vez que este estudo pretende analisar a experiência do Curso Normal Superior na UCDB verificou-se que o mesmo foi rigorosamente avaliado pela comissão do MEC, órgão responsável pela aprovação e abertura de novos cursos. Entretanto em relação à avaliação externa sobre o desempenho dos alunos, os futuros licenciandos, foi consultado o site (<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>), e constatou-se que não houve avaliação no período estudado. O mesmo afirmou ser este um curso temporário, para justificar a ausência do conceito da avaliação.

2.3.6 Contingente de matrículas e vagas no curso NS da UCDB

Conforme informações obtidas na COPESE, setor da UCDB responsável pela oferta de vagas para o vestibular no primeiro ano (2002) de implantação do curso NS na instituição, esta ofertou 70 vagas e obteve apenas 36 candidatos por vaga o que significa aproximadamente 51,5% do total de vagas oferecidas. Logo no ano seguinte em 2003, houve um avanço nesse sentido passando o curso a ter um número ínfimo acima do total de vagas oferecidas, mais ou menos 18,6%, o que equivale a disputa por vaga de mais ou menos 1.18.

Tabela 7 – Número de vagas oferecidas e candidatos inscritos para o Curso Normal Superior na UCDB – período 2002 – 2005

| Ano | Vagas oferecidas | Candidatos inscritos | Ingressos | Concluintes |
|------|------------------|----------------------|-----------|-------------|
| 2002 | 70 | 36 | 49 | - |
| 2003 | 70 | 83 | 61 | - |
| 2004 | 70 | 44 | - | 29 |
| 2005 | 70 | 32 | 32 | 44 |

Fonte: UCDB (2006)

Já em 2004, há decréscimo considerável em relação ao ano de 2003, dos candidatos inscritos para o vestibular e curiosamente não aparece nem uma matrícula, segundo o Professor responsável pelo CPD da UCDB as matrículas realizadas foram canceladas e outras migraram para o Curso de Pedagogia bacharelado. Em sendo assim houve a necessidade de a seguir verificar os dados do referido curso.

Outro fato que chama a atenção é o número de concluintes que é muito baixo em relação aos ingressantes de 2002, verifica-se uma diferença de 40,8%, a menos, de alunos que não concluíram o curso. De 2003 para 2005, houve uma diferença para menos, de 47.5%, em relação aos ingressos que aqui neste caso é o número de matrículas. Nesse sentido, verifica que o curso segue a tendência Nacional; o mesmo processo vem acontecendo no Brasil, ou seja, a queda do contingente de ingressantes está crescendo ano a ano.

No Centro-Oeste, o curso NS é implantado, segundo os dados do INEP a partir de 2000, no período de 2000-2001, o aumento foi de 41.5% em relação ao número de vagas e matrículas. Até então não havia o curso da UCDB, foi no ano seguinte que o mesmo começa a funcionar, oferece 70 vagas e não consegue preenchê-las. Ficam ociosas 43% do total oferecidas.

Tabela 8 - Número de vagas oferecidas e candidatos inscritos para o Curso de Pedagogia Bacharelado – Administração Escolar.

| Ano | Vagas oferecidas | Candidatos inscritos | Ingressos | Concluintes |
|------|------------------|----------------------|-----------|-------------|
| 2002 | 70 | - | - | - |
| 2003 | 70 | 71 | 62 | - |
| 2004 | 70 | 82 | 116 | - |
| 2005 | 70 | 69 | 57 | 35 |

Fonte: UCDB (2006)

De acordo com os dados do Curso de Pedagogia: Bacharelado – Administração Escolar em 2002 não houve candidatos, embora houvesse oferta de vagas. Observa-se que isto acontece no primeiro ano de abertura do Curso Pedagogia: Normal Superior na instituição.

Em 2003, o curso mantém uma diferença mínima em relação aos candidatos inscritos e ingressantes, em torno de 13% a menos de ingressantes.

Em 2004, o número de ingressos no Curso de Pedagogia da UCDB foi extremamente elevado, quase dobrando em relação ao ano anterior. Isto ocorreu em consequência da migração de candidatos do curso Normal Superior para o primeiro.

Para conhecer a origem social e econômica dos alunos a UCDB fez uma pesquisa com as turmas do 1º. e 3º. Semestres do curso em março de 2003. Conforme informações contidas no Projeto Pedagógico do curso foi aplicado um instrumento de coleta de dados e complementado com entrevistas aos alunos atendidos na coordenação, nas reuniões mensais realizadas com os conselhos de classe e com os professores que trabalham diretamente com

esses alunos. Também se recorreu à observação direta e indireta por meio dos professores e da coordenação.

Quanto aos alunos que buscam o curso em questão e para conhecer o perfil dos discentes que ingressam no curso de Pedagogia, a coordenação, juntamente com um grupo de professores, elaborou e aplicou um instrumento de coleta de dados, ou seja, um questionário semi-estruturado, que posteriormente foi tabulado, analisado e deu origem às informações que se seguem: a mencionada pesquisa se tornou um documento e fonte importante para analisar o Curso NS neste trabalho de dissertação.

O alunado do curso é, na maioria, do sexo feminino (97%), casadas (40%), exercendo alguma atividade profissional (80%) em meio período, (57%) ou período integral; (12%), são donas de casa (11,92%), na faixa etária dos 18 aos 50 anos, sendo que a maior incidência se dá na faixa etária dos 28 aos 32 anos (15,12%). Residem em bairros distantes da UCDB e utilizam o transporte coletivo urbano para se locomoverem, contando com o passe estudantil, que é gratuito⁹.

A situação financeira dessa clientela é de média a média baixa (expressão usada no plano pedagógico da UCDB), parece que quiseram dizer, mais baixa que média, o que leva os alunos a pleitearem bolsas de estudo junto à Instituição e muitos, mesmo com essa ajuda, ainda têm dificuldade para pagar as mensalidades e, por isso, se encontram inadimplentes¹⁰. O que deixa claro os problemas financeiros desses alunos.

A partir de 2005, os alunos passaram a contar com a ajuda do ProUni¹¹, além do Programa Bolsa Universitária adotado pelo governo do Estado de Mato Grosso do Sul¹².

⁹ Projeto Pedagógico do Curso Pedagogia – Normal Superior, de 2002, da UCDB.

¹⁰ Projeto Pedagógico do Curso Pedagogia – Normal Superior, de 2002, da UCDB.

¹¹ O ProUni - Programa Universidade para Todos foi criado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições

Conforme descrito no Projeto Pedagógico do curso Normal Superior, os resultados da pesquisa aplicada aos alunos em 2003, alguns são egressos do curso de Magistério em nível médio (14,40%), Contabilidade, (10, 80%); Científico ou Colegial (17,28%) e Supletivo (5,76%). Ou ficaram sem estudar por um longo período (22,32%), apresentando dificuldades, principalmente no domínio da leitura, interpretação e produção de textos. Com isso, sentem dificuldades na realização dos trabalhos solicitados pelos professores, além de apresentarem baixo rendimento. A grande maioria trabalha durante o dia em período integral ou, pelo menos meio expediente, ou se ocupam dos afazeres domésticos, o que limita a participação de aluno nas Atividades Complementares como: estudo em grupo, trabalhos, participação em projetos etc. Os próprios alunos evidenciaram no questionário aplicado a pouca disponibilidade para realizar os trabalhos e tarefas solicitadas pelos professores.

O próprio ritmo de vida desses alunos não deixa muito espaço para se dedicarem aos estudos, à leitura ou outro tipo de atividade cultural, embora todos desejem estudar, conseguir o diploma de ensino superior para melhorar suas condições de vida e ter mais oportunidade de acesso ao mercado de trabalho; 77,68% desses alunos afirmam que não possuem tempo para se dedicarem aos estudos, realizarem as tarefas e trabalhos propostos pelos professores. Alguns alunos já trabalham na educação infantil ou no ensino fundamental público (20,88%) ou particular (5,76%) e precisam do diploma do curso de formação de professores para continuarem em seus empregos. Do total de 105 alunos, apenas dois são egressos de outros cursos, no caso, Serviço Social e História e como trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental voltaram à Universidade para complementar sua formação docente.

privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa.

¹² O Governo pagará 50% da mensalidade do acadêmico e as universidades isentarão outros 20% do valor e o estudante terá que pagar 30%.

Pelos resultados da pesquisa realizada pela Coordenação do curso se verifica que os alunos são provenientes de cursos de ensino médio não vinculados ao magistério, além de destacar o fato que grande parte deles trabalha durante o dia, além de apresentar dificuldades no domínio da leitura. Denotando a falta de acesso aos bens culturais objetivados. Sendo assim, estes alunos precisam de uma formação que supere essa defasagem.

A formação docente não pode ser encarada pelas políticas educacionais como mais um modismo passageiro e nem se vincular a interesses mercadológicos, pois a profissionalização dos professores é um processo em longo prazo. Daí a importância de que quaisquer inovações na área educacional seja precedida de um projeto pedagógico oriundo de um criterioso estudo da realidade e necessidade do público alvo, resultando em um instrumento norteador da ação docente, que permita uma avaliação contínua e a reflexão sobre os caminhos da educação, seja em nível local, regional ou nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversificação institucional é um fato da realidade educacional brasileira dos sistemas de ensino, assim como o crescimento das instituições isoladas privadas foi incentivado pelas políticas públicas exercidas pelo Estado Nacional para se ausentar de sua total responsabilidade com a educação superior. A formação de professores em instituições isoladas privadas constituiu-se um fato predominante a partir da década de 1970 no país.

A década de 1990 colocou, em nível mundial, o imperativo educacional traduzido num conceito redimensionado de educação básica, que passou a figurar no Brasil em atos e diretrizes de implementação de políticas amplas, abarcando o ensino superior e a formação docente. Na Conferência de Jontien, em 1990, várias iniciativas foram tomadas, em especial na América Latina e no Caribe como tentativa de responder à crise de acumulação do capitalismo. A implementação das Políticas de Formação de Professores em curso no país, determinou a centralidade na educação fundamental observadas nas diretrizes da política educacional, principalmente na LDB (1996) e na legislação dela decorrente que, vale ressaltar, mantiveram-se submissas às orientações do Banco Mundial.

Não se pode desconsiderar o conhecimento produzido pelos educadores brasileiros, nem tampouco pensar que são frutos apenas de influências internacionais patrocinadas pelo Banco Mundial e pelo panorama das transformações da era da globalização e economia de mercado. Ao mesmo tempo, não se pode também ignorar ou desconsiderar o peso das influências internacionais na era da globalização. A análise do Projeto Pedagógico da UCDB mostrou que, embora o discurso de conciliação em relação à aceitação forçada da

concepção pedagógica proposta pelo sistema seja uma realidade, os atores pedagógicos também têm intenção de aderir a um discurso de emancipação, motivados pelo desejo e esperança de transformação da realidade educacional.

Neste estudo, procurou-se analisar as políticas de formação de professores implementadas na década de 1990, e especialmente a partir da LDB nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, quando esta insere o Curso Normal Superior como curso específico para formação de professores do ensino básico, em nível superior no Brasil, a serem realizados pelos Institutos Superiores de Educação – ISEs, que, realmente, vieram a constituir-se como escolas de formação de professores para a educação básica unindo, pela primeira vez a formação dos professores da educação infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio em um mesmo *lócus* institucional no oferecimento de formação inicial, continuada e programas de formação pedagógica, de acordo com artigo 63 da atual LDB.

Sendo assim, buscou-se analisar a implementação do referido curso, mostrando seu movimento no Brasil, o seu surgimento no Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul e, especialmente, na UCDB, embasado no Projeto Político Pedagógico da Instituição para a implantação do Curso Normal Superior, que visa, dentre outras, a proporcionar uma educação de qualidade, formando educadores capazes de aliar a teoria à prática.

No Brasil, o NS, apesar do aumento expressivo de ofertas de vagas, pode-se observar que o número de ingressantes sofre um processo acentuado de queda, deixando um grande número de vagas ociosas. Em consequência destes fatos, o contingente de concluintes não atingiu as expectativas da demanda. Desse estudo, constatou-se, ainda, que o perfil dos cursos de formação docente é caracterizado pelo viés profissionalizante, ou seja, voltado predominantemente para a formação de profissionais, quer no setor público ou no privado, deixando de lado a função que poderia exercer no seio da sociedade de formação da cultura humana.

Na Universidade Católica Dom Bosco, o curso Normal Superior foi implantado em 2002, seguindo o crescimento e queda da demanda demonstrado no restante do país, motivadas pelas mudanças ocorridas nas políticas públicas educacionais que alteram a legislação, regulamentam os cursos de formação de professores, principalmente voltados para a Educação Básica, a qual se tornou o fulcro das políticas educacionais na última década. Outro motivo é a própria demanda do mercado, pois inicialmente a procura foi grande para suprir a falta de professores com Ensino Superior e, que já estavam exercendo a profissão. Posteriormente, o mercado estabilizou e a demanda é feita por pessoas que fazem opção pela área.

As diretrizes implementadas pela UCDB para o Curso Normal Superior seguiram as estipuladas pelo MEC. A instituição está cumprindo a finalidade que propôs para este curso, que é a graduação do professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental, com qualidade e alicerçado para dar continuidade a sua formação que, conforme o Projeto Pedagógico, tem como fio condutor políticas centradas nas formações vinculadas às práticas de ensino, ou seja, a formação por competências.

Todavia, a UCDB elaborou o seu Projeto Pedagógico para o curso NS, não como algo fechado e acabado, mas, na expectativa de oferecer espaço para futuros debates que venham a estimular a troca de idéias e experiências, visando atingir seus objetivos de forma cada vez mais eficaz.

É importante considerar que a formação dos profissionais da educação está sob auspícios de diretrizes centralizadoras do Governo Federal. Sendo assim, cabe ao Estado garantir o financiamento para que, com autonomia científica e pedagógica, com base edificada no processo coletivo interno, democrático, com ampla participação e representação, construam-se bases comuns nacionais capazes de nortear a formação acadêmica em curso o referencial que assegure o padrão unitário de qualidade.

Somente o envolvimento dos docentes da unidade formadora nas questões institucionais, na discussão do projeto pedagógico da escola qualifica o trabalho realizado e propicia melhores condições para a formação do aluno. Os modismos assim como a formação aligeirada deve dar lugar a discussões que possam caminhar a passos largos na direção de uma qualificação profissional que assegure às novas gerações condições de dignidade e igualdade para o pleno exercício da cidadania.

Outro aspecto que inquieta é a separação entre a formação profissional e a universitária. O curso normal superior, fora do contexto universitário, deixa de oferecer a diversidade, essencial para a formação docente, não se beneficia do caldo cultural propiciado pelas reflexões sobre as ciências da educação aliadas ao tratamento dos conteúdos, em um espaço que se torna pedagógico, transformando-se em campo fértil de flexibilidade, ações criativas e estratégias de aprendizagem.

No decorrer da pesquisa, o debate em relação da formação de professores e a discussão sobre o lócus de formação continuaram vigentes. Novas políticas foram implementadas, para o curso de formação docente, no dia 15 de maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, por intermédio da Resolução CNE/CP nº. 1/2006. A mencionada resolução trás mudanças substanciais para curso Normal Superior. Este curso deverá ser transformado segundo o Art. 11 “As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico”. Portanto o curso de Pedagogia forma o professor para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Essas regras mais recentes merecem a atenção e observância dos estudiosos que estão sempre atentos à qualidade da formação oferecida aos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERY, Maria Amália. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: EDUC, 1998.

ANFOPE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento final do VII. Encontro Nacional**. Niterói-RJ: 1994.

_____. **XII Encontro Nacional**. Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafio para as instituições de ensino superior. Brasília: 2002.

BELLO, Isabel Melero de P. **“Trajetórias do Curso Normal Superior: Das propostas oficiais de formação de professores ao cotidiano das instituições de ensino superior”** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003, Dissertação de Mestrado.

BITTAR, M; SILVA, M.G.M.; VELOSO T.C.M.A. “Processo de Interiorização da educação superior na Região Centro-Oeste: particularidades dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. **Série Estudos**, n.16, p.147-163, jul./dez.2003.

BRZEZINSKI. Iria. **A Formação do professor para o início de escolarização**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Goiás. Goiânia: Ed. UCG, 1987.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam** (org) Iria Brzezinski. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?** *Educação & Sociedade*. v. 20, n.68, p.80-108, dez 1999.

CASTRO, Magali de. **Curso de Pedagogia: novos questionamentos em torno de uma velha identidade**. Revista Ensaio. Rio de Janeiro: v.9, n.31, p.167-192, abr./jun.2001.

CAMPOS, Maria Malta. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate**. *Educação e Sociedade*. Rio de Janeiro: v.20, n.68, p.126-142, dez.1999.

CORRAGIO, José Luis. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. Lívia de Tommasi; Mirian Jorge Warde; Sérgio Haddad (Orgs.) São Paulo: Cortez. 1998.

CRUZ, Gisele Barreto da. **O componente pesquisa na formação e na prática dos professores das Séries Iniciais na visão dos professores do Curso Normal Superior**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002. Dissertação de Mestrado.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A formação docente e a educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>. Acesso em: 18.10.2006.

DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto. **A Pedagogia na visão dos formadores de professores do Curso Normal Superior**. Natal-RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

DELORS, Jacques Lucien Jean. (coord). **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. In: Educação: um tesouro a descobrir (UNESCO, MEC). São Paulo: Cortez Editora, 1999.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Democracia: polêmicas, confrontos e direcionamentos**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**. Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991.

FÉTIZON, B.A.M. **Educar Professores?** A formação dos professores dos níveis II e III e o papel da universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP/FE, 1978.

FONSECA, Marília. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional**. In. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. Livia de Tommasi; Mirian Jorge Warde; Sérgio Haddad (Orgs.) – São Paulo: Cortez 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas - São Paulo: 1996.

_____. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação & Sociedade, v.20, n.68, p. 17- 44, dez 1999.

_____. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n.80, set. 2002.

_____. Formação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, v. 24, n.85, dez.2003.

_____. **Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida**. Teorias e perspectivas da formação de educadores. Organizadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Formação de professores e carreira: problema e movimentos de renovação**. 2ª ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2000.

GONÇALVES, Luis Antonio Álvares. **Diretrizes para a implantação e utilização da tecnologia de videoconferência no curso de graduação Normal Superior da UEMS.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. Dissertação de Mestrado.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Sinopse estatística do ensino superior. Brasília, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morshida. **Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior.** Educ. Soc, v.20, n.68, p.61-79, dez 1999.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de professores para o próximo milênio: Novo locus.** São Paulo: Annablume, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 2ªed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma. Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação & Sociedade, v.20, n.68, p.239-277, dez 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LINHARES, Célia; SILVA, Waldeck Carneiro da. **Formação de Professores: travessia crítica de um labirinto.** Brasília: Plano Editora, 2003.

MELO, Maria Teresa Leitão. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade** v.20, n.68. p. 45-59, dez 1999.

MISES, Ludwig Von. **O mercado.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

MORAES, Reginaldo. **Exterminadores do futuro: a lógica dos neoliberais.** *Universidade e Sociedade.*, São Paulo: Andes, 1994.

OLIVEIRA, Regina T. Cestari. **Estado Brasileiro e o Neoliberalismo.** In: SENNA, Ester (org). Trabalho, Educação e Política Pública. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

_____. **Política de Formação de Professores: dos anos 1990 aos dias atuais.** Formação de professores: políticas, história e práticas. O org: Josefa Aparecida Gonçalves Grigoli, Regina Tereza Cestari de Oliveira – 15-32, Campo Grande: UCDB/Brasília: Plano, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERONI, Vera.Maria.Vidal. **As mudanças no papel do Estado e da política educacional nos anos 1990.** Ester Senna (org). Campo Grande-MS: 2003.

PIMENTA, Selma.Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.**In Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedhin, (orgs) São Paulo: 2002.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. As **licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade. v.20, n.68, dez. 1999.

RAMOS, Marize Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Uma estratégia para a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas: formar o especialista e o professor no educador. **Em Aberto**, v.8, p.13-17, agosto, 1982.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, v. 20, n.68, dez. 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores**. p.71-89, In. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. Raquel Lazzari Leite Barbosa (Orgs.). São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SILVA, Lúcia Maria Sixel. **Os sentidos de ‘ser professor’: o papel do Curso Normal Superior**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Católica de Petrópolis, 2004.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação*. n.14, p.61-88, mai-ago. 2000.

TINÉ, Sandra Zita Silva. **Curso Normal Superior: políticas e percursos no Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2004.

TOMMASI, Livia de. **Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação**. In. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. Livia de Tommasi; Mirian Jorge Warde; Sérgio Haddad (Orgs.) – São Paulo: Cortez, 1998.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA: NORMAL SUPERIOR. **Universidade Católica Dom Bosco** - Campo Grande, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto do Distrito Federal (1932-1937)**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1995.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luísa; NORONHA, Olinda. Maria **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

Legislação e documentos consultados:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96**. Campo Grande : ACP, 1999.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Decreto nº. 2.306** de 19.08.97. Brasília: MED, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 115 de 10.08.99. Brasília: CNE/CP, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº. 1 de 30.09.99. Brasília: CNE, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº. 3.276 de 6.12.99. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº. 3.554 de 7.8.00. Brasília: MEC, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº. 970 de 9.11.99. Brasília: CNE/CES, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº. 133 de 30.1.01. Brasília: CNE/CES, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 9 de 8.5.01. Brasília: CNE/CP, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 27 de 12.10.01. Brasília: CNE/CP, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 28 de 12.10.01. Brasília: CNE/CP, 2001.

Documentos consultados na internet:

BELLO, José Luis de Paiva. **Educação no Brasil: a história das rupturas.** (2001). Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Acesso em: 12/11/2005.

DURHAN, Eunice. **Processo histórico.** Disponível em: <http://www.mre.gov.br>. Acesso em: 15.01.2004.

MARTELLI, Andréa Cristina; MANCHOPE, Elenita C.P. A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB/1996. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, disponível em: <http://www.presidentekennedy.br/rece/trabalhos-num3/artigo20.pdf>. Acesso em: março de 2005.

MELO, Pedro Antônio; LUZ, Rodolfo Joaquim Pinto. **A formação docente no Brasil.** Disponível em: <http://www2.iesalc.unesco.org.ve:2222/programas/formacion%20docente/>. Acesso em: 20.07.2005.

CURSO NORMAL SUPERIOR DA UCDB. Campo Grande MS.Consulta em 2005 <http://www.bducdb.ucdb.br/curricular/docentes.php?curso=155>

BRASIL. Censo educação superior de 1999 - 2005. Brasília: 2005. Disponível em: < <http://www.edutabrazil.inep.gov.br/>> . Acesso em outubro de 2003.

ANEXOS

ANEXO A

QUADRO 2 – CURSO NORMAL SUPERIOR – REGIÃO CENTRO-OESTE – DISTRITO FEDERAL, GOIÁS E MATO GROSSO

| N | Instituições | Cidade/UF |
|---|---|---------------------------------|
| 01 | <u>Faculdade Evangélica - FE</u> | Brasília-DF |
| 02 | <u>Faculdade Brasília de Tecnologia, Ciências e Educação - FACULDADE BRASÍLIA</u> | Brasília-DF |
| 03 | <u>Faculdade de Ciências Tecnológicas e Sociais - FACITEC</u> | Brasília-DF |
| 04 | <u>Faculdade Santa Terezinha – FAST</u> | Brasília-DF |
| 05 | <u>Faculdade Alvorada de Educação Física e Desporto - FAEFD</u> | Brasília-DF |
| 06 | <u>Faculdade Ciman - CIMAN</u> | Brasília-DF |
| 07 | <u>Faculdade Evangélica - FE</u> | Brasília-DF |
| 08 | <u>Faculdade Jesus Maria José - FAJESU</u> | Brasília-DF |
| 09 | <u>Instituto Superior de Educação Metropolitano de Brasília - IMESB</u> | Brasília-DF |
| 10 | <u>Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia - IESA</u> | Brasília-DF |
| 11 | <u>Instituto Superior de Educação Professora Lúcia Dantas - ISEL</u> | Brasília-DF |
| 12 | <u>Instituto Superior de Educação do Cepam - ISCECAP</u> | Brasília-DF |
| 13 | <u>Instituto Superior de Educação Albert Einstein - ISALBE</u> | Brasília-DF |
| 14 | <u>Instituto Superior de Educação Paulo Martins - ISPAM</u> | Brasília-DF |
| 15 | <u>Instituto de Educação Superior de Brasília - Iesb – IESB</u> | Brasília-DF |
| 16 | <u>Instituto Superior de Educação Franciscano Nossa Senhora de Fátima</u> | Brasília-DF |
| 17 | <u>Instituto Superior de Educação do Icesp - ISE-ICESP</u> | Brasília-DF |
| 18 | <u>Universidade Católica de Brasília - UCB</u> | Brasília-DF |
| 19 | <u>Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro Oeste -</u> | Luziania-GO |
| 20 | <u>Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS</u> | Goiânia-GO |
| 21 | <u>Faculdade do Sudeste Goiano - FASUG</u> | Pires do Rio-GO |
| 22 | <u>Faculdade de Ensino Superior de Catalão - Faculdade CESUC</u> | Catalão-GO |
| 23 | <u>Faculdade Latino Americana - FLA</u> | Anapolis-GO |
| 24 | <u>Faculdade Central de Cristalina - FACEC</u> | Cristalina-GO |
| 25 | <u>Faculdades Integradas Iesgo - IESGO</u> | Formosa-GO |
| 26 | <u>Faculdade Alfredo Nasser - EANES</u> | Ap ^a . de Goiânia-GO |
| 27 | <u>Faculdade de Caldas Novas - UNICALDAS</u> | Caldas Novas-GO |
| 28 | <u>Faculdade Sete de Setembro - FASS</u> | Caldas Novas-GO |
| 29 | <u>Instituto Superior de Educação de Montes Belos – ISEMB</u> | São Luis de Montes Belos-GO |
| 30 | <u>Instituto Superior de Educação Santa Rita de Cássia - ISESC</u> | Itumbiara-GO |
| 31 | <u>Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues - ISEAR</u> | Rio Verde-GO |
| 32 | <u>Instituto Superior de Educação Padrão – ISE-PADRAO</u> | Goiânia -GO |
| 33 | <u>Instituto Superior de Educação de Campo Verde – ISE – Campo Verde</u> | Campo Verde-MT |
| 34 | <u>Instituto Superior de Educação Cuiabano - ISEC</u> | Cuiabá-MT |
| 35 | <u>Faculdade de Sorriso - FAIS</u> | Sorriso-MT |
| 36 | <u>Faculdade São Francisco de Assis - FASFA</u> | Nova Xavantina-MT |
| 37 | <u>Faculdade de Educação de Alta Floresta - FEAFLO</u> | Alta Floresta-MT |
| 38 | <u>Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia - Faculdades Cathedral</u> | Barra do Garças-MT |
| 39 | <u>Faculdade do Sul de Mato Grosso - FACSUL</u> | Rondonópolis-MT |
| 40 | <u>União de Ensino Superior de Nova Mutum - UNINOVA</u> | Nova Mutum-MT |
| TOTAL DE INSTITUIÇÕES POR ESTADO | | |
| DISTRITO FEDERAL | | 18 |
| GOIÁS | | 14 |
| MATO GROSSO | | 8 |

Fonte: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>

ANEXO B

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENADORA DO CURSO NORMAL SUPERIOR DA UCDB.

1. O que levou a UCDB a implantar essa nova modalidade de curso para a formação de professores, Curso Normal Superior?
2. Houve algum tipo de resistência para a implantação do curso NS na instituição?
3. quais os principais problemas que ocorreram para a implantação do curso NS?
4. No caso da UCDB, o curso NS entra em conflito com o curso de Pedagogia, em relação à formação dos profissionais?
5. qual o motivo da nomenclatura do curso: Pedagogia – Normal Superior: Licenciatura em Séries Iniciais?
6. Na sua opinião, o Curso NS cumpriu com as diretrizes e objetivos propostos para ele?
7. quais críticas e sugestões você têm em relação ao curso NS?

ANEXO C

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COM OS PROFESSORES DO CURSO NORMAL SUPERIOR DA UCDB.

1. Professor(a) você conhece os motivos que levaram a UCDB a implantar essa nova modalidade de curso (normal Superior) para a formação de professores?

2. A primeira pergunta justifica-se, porque a UCDB já possuía um curso para formar professores que era o curso de Pedagogia, então, eu pergunto – Qual o diferencial entre os referidos cursos? E qual é a sua opinião sobre eles?

3. Houve algum tipo de resistência para a implantação do novo curso? Por parte dos professores ou dos alunos? Se sim, por quê?

4. Quais os principais problemas que ocorreram com a implantação do NS?

5. Quais as críticas que você tem em relação ao Curso Normal Superior?

6. Na sua opinião, o Curso NS cumpriu com as diretrizes e objetivos propostos para ele? Qual é o objetivo que você vê como mais importante?

ANEXO D

ROTEIRO DA ENTREVISTA AOS ALUNOS DO CURSO NORMAL SUPERIOR DA UCDB

1. Você sabia que antes deste curso NS , havia um curso com o mesmo objetivo que este, que era o Cursos de Pedagogia? () Sim () não. Fale o que você sabe sobre isto?
2. Qual é a sua opinião a respeito do curso NS que você frequenta ? Você acha que ele corresponde as suas expectativas e finalidades?
3. Por que você escolheu este curso e esta Instituição para sua formação?
4. Quais as críticas que você tem em relação ao Curso que você faz?
5. Você conhece algum problema em relação à implantação dessa nova modalidade de curso para a formação de professores? Já ouviu algum comentário a respeito?
6. E quanto à grade curricular? Você a examinou antes de escolher o curso?
7. Na sua opinião que motivos levaram a UCDB a Implantar essa nova modalidade de Curso para formação de Professor?