



FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NILSON CARLOS DA ROSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: desafios e possibilidades na
interface entre universidade e educação básica**

Porto Alegre

2023

NILSON CARLOS DA ROSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: desafios e possibilidades na
interface entre universidade e educação básica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime José Zitkoski.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

da Rosa, Nilson Carlos
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: desafios e
possibilidades na interface entre universidade e
educação básica / Nilson Carlos da Rosa. -- 2023.
342 f.

Orientador: Jaime José Zitkoski.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Educação Básica. 2. Formação Continuada de
Professores. 3. Políticas Educacionais. 4.
Universidade. I. Zitkoski, Jaime José, orient. II.
Título.

NILSON CARLOS DA ROSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: desafios e possibilidades na
interface entre universidade e educação básica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime José Zitkoski.

Aprovada em: __/04/2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski.
Programa de Pós-Graduação em Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Orientador e Presidente da Banca

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Programa de Pós-Graduação em Educação
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO – UPF.

Profa. Dra. Maria Elly Herz Genro
Programa de Pós-Graduação em Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Profa. Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco
Programa de Pós-Graduação em Educação.
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.

DEDICATÓRIA

Àqueles que atuam e defendem a Educação Pública que visa os princípios democráticos, de autonomia, criticidade e criatividade em prol do bem comum da humanidade.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jaime José Zitkoski, com quem tive a oportunidade de desenvolver uma trajetória de estudos fundamentais e instigantes à minha formação pessoal, profissional, sobretudo acadêmica assaz enriquecedora.

Às professoras e Professores da Banca: Prof. Dr. Altair Fávero – PPGEDU/UPF; Profa. Dra. Maria Elly Herz Genro – PPGEDU/UFRGS; Profa. Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe - UFRGS; Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco – PPGEDU/UFRGS do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS: pelas contribuições, elogios e incentivos.

Aos demais Professores e Professoras da FACED/UFRGS com quem tive a oportunidade de muitos aprendizados.

Aos Professores e Professoras do Grupo de Pesquisa, colegas e amigos, com quem troquei ideias, obtive aprendizados, vivências e experiências, bem como ao muitos colegas com os quais realizei horas de estudos no percurso do Doutorado.

À Secretaria de Pós-Graduação do PPGEDU/UFRGS, sempre solícitos.

Aos gestores da Secretaria Estadual da Educação entrevistados, aos Coordenadores das Licenciaturas das Universidades (UFRGS e PUCRS). Aos Professores/as que participaram das entrevistas. A todos meus agradecimentos pelo diálogo e por tornar possível a realização desse estudo.

Aos meus familiares e amigos.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos de juntar o saber teórico-prático da realidade concreta com que os professores trabalham.

Paulo Freire

Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RESUMO

Esta tese de doutorado tem por finalidade estudar sobre a Formação Continuada de Professores e os desafios e as possibilidades na interface entre Universidade e Educação Básica. O objetivo foi analisar e compreender os desafios e as possibilidades no processo de Formação Continuada de professores entre 1999 a 2018 na rede pública estadual do Rio Grande do Sul no âmbito da 1ª Coordenadoria Regional de Educação. O problema de investigação partiu da seguinte questão: **Para a Formação Continuada de Professores: quais são os principais desafios e possibilidades na interface entre Universidade e Educação Básica?** Dessa questão adveio a hipótese de que a Formação Continuada de professores passou por momentos distintos, por vezes ocorreria uma articulação entre a Secretaria da Educação e as Universidades visando esse propósito, outras circunstâncias de intermitências e descontinuidades gerando lacunas que impossibilitam desenvolver e alcançar a qualidade do ensino, bem como de os professores obterem a formação necessária para o exercício da sua profissão. A investigação se desdobrou como pesquisa bibliográfica, documental e empírica, com uso de fontes primárias, secundárias, terciárias e entrevistas semiestruturadas. Aspectos históricos da origem das Universidades ocidentais a Universidade brasileira de hoje foram apresentados por meio de análise bibliográfica e documental, assim como a explicitação de como se instituiu e se apresenta atualmente o Ensino Básico no Brasil e a Formação Continuada de professores. Do sistema de ensino público estadual do Rio Grande do Sul e os desafios e possibilidades da Formação Continuada de professores foram apresentados através das entrevistas realizadas com a interlocução com os gestores da Secretaria Estadual da Educação, Coordenadores das Licenciaturas das Universidades (UFRGS e PUCRS) e com Professores concursados que atuam no mínimo há dez anos na rede pública estadual. Do estudo realizado pode-se compreender que a Formação Continuada de professores nesse período em análise teve momentos de formação considerados importantes pelos professores, a exemplo o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio e a Plataforma Freire por permitir momentos de encontros e aprendizados que contribuíram aos seus quefazer, mas ao mesmo tempo constatou que a Interface entre as Universidades e a Secretaria Estadual da Educação, sobretudo no âmbito da 1ª CRE caracterizou-se por descontinuidades não assegurando a organicidade desse processo. Isso permitiu formular a tese de que de que a Formação Continuada de professores, sobretudo do Ensino Básico é fundamental e necessária para o desenvolvimento e qualificação desses profissionais. Porém, isso não basta. Faz-se necessária uma Política de Formação Continuada de professores que tenha como seu ponto axial a Interface entre Universidade e Educação Básica, assim como uma relação intrínseca dessa Formação com o Plano de Carreira, e outros aspectos relacionados aos quefazer docentes no *locus* das suas atividades profissionais.

Palavras-chave: Educação Básica; Formação Continuada de Professores; Políticas Educacionais; Universidade.

RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene como objetivo estudiar la Formación Continua del Profesorado y los retos y posibilidades en la interfaz entre Universidad y Educación Básica. El objetivo fue analizar y comprender los desafíos y posibilidades en el proceso de Formación Continuada de los docentes entre 1999 y 2018 en la red pública estatal de Rio Grande do Sul en el ámbito de la 1ª Coordinación Regional de Educación. El problema de investigación partió de la siguiente pregunta: **Para la Formación Continuada de Profesores: ¿cuáles son los principales desafíos y posibilidades en la interfaz entre Universidad y Educación Básica?** De esta interrogante surgió la hipótesis de que la Formación Continua de los docentes atravesó diferentes momentos, unas veces existió una articulación entre el Secretaría de Educación y las Universidades encaminada a este fin, otras circunstancias de intermitencia y discontinuidades generando brechas que imposibilitan su desarrollo y lograr la calidad de la educación, así como que los docentes obtengan la formación necesaria para el ejercicio de su profesión. La investigación se desarrolló como una investigación bibliográfica, documental y empírica, utilizando fuentes primarias, secundarias, terciarias y entrevistas semiestructuradas. Se presentaron aspectos históricos del origen de las Universidades Occidentales, la Universidad Brasileña de hoy, a través del análisis bibliográfico y documental, así como la explicación de cómo se instituyó y se presenta actualmente la Educación Básica en Brasil y la Formación Continua de los profesores. Desde el sistema de educación pública estatal de Rio Grande do Sul y los desafíos y posibilidades de la Educación Continua de los profesores fueron presentados a través de entrevistas realizadas con los gerentes de la Secretaría de Estado de Educación, Coordinadores de Grados Universitarios (UFRGS y PUCRS) y con Profesores que tengan una antigüedad mínima de diez años en la red pública estatal. Del estudio realizado se puede entender que la Formación Continua de los docentes en este período en análisis tuvo momentos de formación considerados importantes por los docentes, como el Pacto por el Fortalecimiento de la Educación Secundaria y la Plataforma Freire por permitir momentos de encuentro y aprendizajes que contribuyeron a sus tareas, pero al mismo tiempo encontraron que la Interfaz entre las Universidades y la Secretaría de Educación del Estado, especialmente en el ámbito de la 1ª CRE, se caracterizaba por discontinuidades que no aseguraban la organicidad de este proceso. Esto permitió formular la tesis de que la Formación Continuada de los docentes, especialmente en la Educación Básica, es fundamental y necesaria para el desarrollo y calificación de estos profesionales. Sin embargo, esto no es suficiente. Es necesario contar con una Política de Formación Continua Docente que tenga como eje la Interfaz Universidad-Educación Básica, así como una relación intrínseca entre esta Formación y el Plan de Carrera, y demás aspectos relacionados con el quehacer docente en el locus de sus actividades profesionales.

Palabras Clave: Educación Básica; Formación Continua del Profesorado; Políticas Educativas; Universidad..

ABSTRACT

This doctorate thesis has as a purpose to study the Continuing Formation of Teachers and the challenges and possibilities in the interface between University and Basic Education. The goal was to analyze and comprehend the challenges and possibilities on the process of the Continuing Formation of Teachers between the years of 1999 and 2018 in the state public system of Rio Grande do Sul in the field of the First Education Coordinator. The issue of investigation came from the following matter: **For the Continuing Formation of Teachers: What are the main challenges and possibilities in the interface between University and Basic Education?** From that matter came the hypothesis that the Continuing Formation of Teachers has been through distinct moments, at times an articulation happened between the Education Department and the Universities viewing this purpose, other circumstances of intermittence and discontinuities create gaps that make it impossible to develop and reach a good quality in education, as well as for the teachers to obtain the required formation in order to practice their profession. The investigation unfolded as a bibliographic, documentary and empiric research, using primary, secondary and tertiary sources and semi-structured interviews. Historical aspects from the origin of western universities to brazilian universities were presented through a bibliographic and documentary analysis, as well as the explanation of how the Basic Education in Brazil and the Continuing Formation of Teachers were instituted and presented nowadays. The state public system of education of Rio Grande do Sul and the challenges and possibilities of the Continuing Formation of Teachers were presented through the interviews made with the interlocution with the administrators of the Education Department of the state, coordinators of the bachelor's degree in education of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) and the Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS) and with permanent teachers that teach in the state public system for at least ten years. From this study, it can be understood that the Continuing Formation of Teachers in this period of time in question had moments of formation considered important by the teachers, for example the "Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio" (High School Fortification Pact) and the "Plataforma Freire" (Freire Platform) that allowed moments of meetings and learnings that contributed to its tasks, but at the same established that the interface between the Universities and the Education Department, mainly in the field of the first Regional Coordination of Education (CRE) was characterized by discontinuities which do not guarantee the organicity of this process. This allowed to formulate that the thesis of the Continuing Formation of Teachers, mainly the basic education is fundamental and necessary for the development and the qualification of these professionals. However, it is not enough. It is necessary a Continuing Formation of Teachers policy that has as its axial point the interface between University and Basic Education, as well as the intrinsic relation of this formation with the "Plano de Carreira" (Plan of Career), and others aspects related to the educational tasks in the *locus* of its professional activities.

Keywords: Basic Education; Continuing Formation of Teachers; Educational Policies; University.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. ILUSTRAÇÃO DAS CREs NO MAPA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.....pág.212.
2. ILUSTRAÇÃO DA 1ª CRE LOCALIZAÇÃO NO MAPA DE PORTO ALEGRE...pág213.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questões e objetivos específicos da pesquisa.....	pág.37/38.
Quadro 2 – Objetivos e procedimentos/instrumentos da pesquisa.....	pág.173/174.
Quadro 3 – Síntese de procedimentos, técnicas e dialogados da entrevista.....	pág. 178/179.
Quadro 4: Dos Secretários de Estado da Educação e período da Gestão, governadores e partidos políticos.....	pág.183.
Quadro 5: Das Instituições de Ensino Superior e a quantidade de Licenciaturas atualmente.....	pág. 183.
Quadro 6: Dos Professores/as e Cursos de Licenciaturas e quantidade por IES.....	pág. 184.
Quadro 7: Universidades responsáveis pela formação no RS.....	pág. 191.
Quadro 8: Dados atuais da 1ª CRE sobre o total de escolas e professores nomeados, contratados e em exercícios na sala de aula em 2021.....	pág. 213.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo.
ABE	Associação Brasileira de Educação
ABC	Academia Brasileira de Ciências
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política de Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
COMUNG	Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAEs	Conferência Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONED	Congressos Nacionais de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Consuni	Conselho Universitário
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CREDOC	Crédito Educativo
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria de Educação Básica
EAD	Educação à Distância
EB	Estudos Brasileiros
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEEVALE	Universidade FEEVALE
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFECT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições Federais Superiores de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPA	Centro Universitário Metodista
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
OSPB	Organização Social, Política Brasileira
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Programa de Educação Continuada
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da BNCC
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEMI	Programa Ensino Médio inovador
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBEP	Revista Brasileira de Estudos pedagógicos
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RPEDE	Rede Pública Estaduais e Distritais de Educação
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIES	Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBEnBio	Associação Brasileira de Ensino de Biologia
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEDUC RS	Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UB	Universidade do Brasil
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIRITTER	Universidade Ritter dos Reis
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale dos Sinos
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
UPF	Universidade de Passo Fundo
URCAMP	Centro Universitário da Região da Campanha
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	20
1.1 Desvelar-se ao modo de um exórdio à temática em pauta.....	20
1.2 Dialogando com os referenciais teóricos	32
1.3 Objeto de pesquisa: a questão central	36
1.4 Objetivo geral.....	37
1.5 Objetivos específicos	38
2. CONTEXTO HISTÓRICO DA ORIGEM DA UNIVERSIDADE OCIDENTAL A UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	40
2.1 O advento da Instituição Universidade no mundo ocidental	40
2.2 A universidade no contexto da América Latina.....	52
2.3 Contextos brasileiros: dos Primeiros Cursos Superiores à Universidade	62
3. CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	107
3.1 Breve contexto histórico da Educação Básica no Rio Grande do Sul	132
4. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL	138
5. ITINERÁRIO METODOLÓGICO: DO MÉTODO À METODOLOGIA DA PESQUISA	166
5.1 Do tipo de pesquisa.....	168
5.2 Das escolhas e dos procedimentos para acessar os dados empíricos.....	172
5.3 Procedimentos de análises dos dados	179
5.4 Dos e das participantes da pesquisa	182
6. ANÁLISE ACERCA DO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO ESTADUAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO DO RIO GRANDE DO SUL ENTRE OS ANOS DE 1999 A 2018	185
6.1 Dialogando com os gestores da SEDUC RS sobre os planos e políticas priorizadas em cada gestão	187
A - Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente no RS	199

B – Das realizações segundo os gestores da SEDUC RS para a Formação Continuada dos Professores	204
6.2 Da delimitação da pesquisa: Aproximação com a 1ª Coordenadoria de Educação de Porto Alegre – Rio Grande do Sul	211
6.3 Da interpretação do sistema público Estadual no Rio Grande do Sul de realização da Formação Continuada de professores	215
7. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: desafios e possibilidades na interface entre universidade e educação básica	220
7.1 As distintas percepções sobre a Formação Continuada de Professores	224
A- Percepção dos Gestores da Secretaria Estadual da Educação sobre a Formação Continuada de professores	229
B - Percepção dos Coordenadores dos cursos de Licenciaturas das Universidades (UFRGS e PUCRS) sobre a Formação Continuada de Professores.....	235
C - Percepção dos Professores do Ensino Básico da 1ª CRE – SEDUC-RS sobre a Formação Continuada de Professores	240
7.2 Do diálogo sobre a Formação Continuada de professores e o Plano de Carreira	250
A - Concepção dos Secretários de Estados em relação à Formação Continuada e o Plano de Carreira	251
B - Concepção dos Professores da Rede Pública Estadual sobre a Formação Continuada de Professores e o Plano de Carreira	255
7.3 Os diferentes olhares dos gestores da SEDUC RS e dos coordenadores dos cursos de Licenciaturas da UFRGS e PUCRS sobre suas ações efetivas traduzidas na interface entre Universidade e Educação Básica	261
A – Do diálogo decorrente das entrevistas com os Secretários da Educação do Estado do Rio Grande do Sul.....	262
B - Do diálogo consequente das entrevistas com os Coordenadores das Licenciaturas da UFRGS e PUCRS	268
7.4 - Reflexões críticas sobre as interfaces entre universidade e educação básica	272
8. À GUIA DE UMA CONCLUSÃO	276
REFERÊNCIAS	288

ANEXOS	316
ANEXO I – DOS SUJEITOS DA PESQUISA	316
ANEXO II – Roteiro de perguntas para os/as Secretários/as de Estado da Educação do RS.	318
ANEXO III – Roteiro de perguntas para os/as Coordenadores/as das Licenciaturas (UFRGS e PUCRS).	319
ANEXO IV – Roteiro de perguntas para os/as Professores/as do Ensino Básico no âmbito da 1ª CRE, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.	320
ANEXO V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	321
ANEXO VI – BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES SUPERIORES DE ENSINO EM PAUTA NESTA PESQUISA	323
Histórico da UFRGS	323
Histórico da PUCRS	332
ANEXO VII – PORTARIA 146/2009.....	334
ANEXO VIII – PORTARIA 147/2009	335
ANEXO IX – Dados da 1ª CRE	337
ANEXO X - PLANOS DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL/RS .	339

1. INTRODUÇÃO

1.1 Desvelar-se ao modo de um exórdio à temática em pauta

A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
Guimarães Rosa (1908-1967).

A escrita introdutória deste corolário - a tese - atinente ao doutoramento, etapa dos meus estudos, aprendizados desafia-me a apresentar, mesmo que brevemente, o advento que me trouxe até aqui. Isso tudo igualmente impulsiona-me no devir que caracteriza as condições e possibilidades da minha existência humana. Realizar um estudo de tamanha envergadura, pela sua exigência reflexiva e compreensiva, no ensejo de trazer contribuições ao âmbito acadêmico, brinda-me com uma mudança substantiva no processo da minha formação humana e intelectual. Por isso, faz-se imprescindível dizer de onde venho, sobretudo, da minha trajetória até este momento. Assim, pode-se melhor compreender os aspectos que me levaram a optar e desenvolver esse tema e campo de estudo.

A curiosidade sobre as coisas do mundo emana desde a minha mais tenra idade. Trago lembranças do meu lugar de origem. Nasci no seio de uma família de pequenos agricultores. Meus pais, meus três irmãos: um casal mais velho, eu, e um mais novo. Residíamos na localidade de Linha Araçá, comunidade essa que à época do meu nascimento pertencia ao município de Sobradinho/RS. Hoje, a localidade constitui parte do município de Lagoa Bonita do Sul/RS que se emancipou daquele em 16 de abril de 1996. Tive uma família amorosa, que me ensinou valores importantes, como o diálogo, a importância dos estudos escolares, o respeito ao próximo, o cultivo da fé (católica), a honestidade, os quefazeres necessários à subsistência a partir do cultivo de alimentos e outros produtos nas terras que nos pertenciam e habitávamos.

Na localidade, em Linha Araçá (que faz limites entre três municípios: Lagoa Bonita do Sul, Ibarama e Agudo), residiam pessoas de diferentes etnias, alemães, italianos, africanos, indígenas, espanhóis, e brasileiros (mestiços), entre esses me incluo. Na infância brincava com meus irmãos e irmã, e muitas outras crianças. Tive muitos colegas de aula nas séries iniciais que falavam apenas o alemão (dialeto advindos das regiões da pomerânia e da boêmia - Alemanha), modos, costumes, crenças que cultivavam em suas casas, que, de muitas formas, transcendiam esses espaços, e assim aprendíamos uns com os outros em nossas semelhanças e diferenças. Muitos desses colegas faziam parte da terceira, ou quarta geração da imigração

alemã naquela região. Esses vieram a aprender o português quando começaram a ir à escola para iniciar seu processo de alfabetização. Considerando que o nosso professor, assim como muitos dos estudantes era de etnia alemã, também dominava a língua por eles falada, e os introduzia-os na escrita e na fala do português, bem como na aquisição dos demais saberes pertinentes àquela etapa do aprendizado, sendo isso uma práxis comum a todos os demais alunos que frequentavam as aulas. Havia respeito e amizades recíprocas entre todos que compartilhavam aquele espaço formal para a construção dos saberes. Raras vezes ocorriam algumas falas e atitudes preconceituosas, acerca de etnias, religião, costumes, reproduzidas pelas crianças em relação ao que ouviam dos adultos em seus lócus familiares. Deste modo, aprendi, desde cedo, a viver e conviver com o diferente. Momentos como esses, que às vezes passam despercebidos, manifestam-se e elucidam a verve do cuidado que suscita, entre outras coisas, à busca incessante do que viemos a ser e igualmente se traduz no nosso pensar, no nosso julgar e no nosso agir, que se manifestam diante às diversas circunstâncias ao longo e no devir da nossa existência.

Do Ensino Fundamental ao Ensino Médio estudei em três diferentes escolas. Aos sete anos de idade ingressei na Escola Municipal de Ensino Incompleto Jacob Halberstadt (nome que homenageava a um dos primeiros imigrantes daquela comunidade), da Linha Araçá, Agudo/RS. Naquela escola realizei os estudos referentes à 1^a à 4^a série. As aulas eram ministradas por um só professor para todos os alunos, num mesmo turno, numa mesmo espaço, em que se compartilhava sala de aula, biblioteca, e cozinha. Os conteúdos eram divididos no quadro para cada série. Fui aprovado, com êxito, em todas as fases do ensino Fundamental. O professor chamava-se Nelson Schott (*in memoriam*). Tratava-se de um modelo de educador que sabia muito bem aliar o afeto com os conhecimentos a ensinar a todos seus alunos. De certa forma, inspirava-me a querer ser como ele: um professor. Ao concluir a 4^a série, estava na hora de procurar outra escola. Então, tive que sair da casa de meus pais para dar continuidade aos meus estudos. Morei, pelo período de um ano, na cidade de Sobradinho/RS, junto à residência da minha tia paterna. Naquela cidade fui matriculado por meu pai na Escola Municipal Geralcino Dorneles. Escola em que obtive o aprendizado e a aprovação na 5^a série.

No ano seguinte, retorno para a casa dos meus, pois havia iniciado o transporte escolar para interessados em dar continuidade aos seus estudos em escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Dessa vez, o desafio diário de percorrer 64 km, considerando a ida e à volta, de ônibus que recolhia alunos ao longo desse trajeto, até a sede do município de Agudo/RS, onde se localizava a escola. Aliás, era a escola mais próxima, à época, para o novo

nível de ensino que havia alcançado. Assim, pude prosseguir com meus estudos, na 6ª série, como aluno matriculado na Escola Estadual de Ensino Básico Professor Willy Roos. Esse processo de continuidade aos estudos deve-se em parte, aos reflexos, melhor dizendo, ao processo de construção democrática, no contexto de redemocratização na sociedade brasileira, mais precisamente a partir da Constituição Federal de 1988, denominada Constituição Cidadã, que entre outros aspectos visava garantir de forma mais ampla o Direito à Educação, ampliando o tempo de aprendizado dos estudantes do Ensino Básico em nosso país, o que vinha a se concretizar progressivamente naquela região onde eu vivia, assim como em várias partes do Brasil.

Permaneci na Escola Estadual de Ensino Básico Professor Willy Roos até concluir o Ensino Médio. Tive a oportunidade de estar aluno também de excelentes professores e professoras. Havia uma equipe diretiva acolhedora, e assim foram as diferentes direções que se revezaram em todo o período que estive naquela Instituição. Tive colegas, com muitos dos quais mantenho vínculos de amizade até os dias de hoje. Sempre que possível, nas férias, visito ex-professores, professoras, colegas de aulas, para colocar a conversa em dia, e entre outras coisas lembrar os significativos momentos vividos naquela Escola.

Algo que me chamava muito à atenção era alguns dos meus professores, que não só lecionavam, mas igualmente davam continuidade aos seus estudos. Eles necessitavam deslocar-se para outras cidades, como Santa Maria/RS, Cachoeira do Sul/RS, Santa Cruz do Sul/RS e até mesmo para outros Estados para a continuidade dos seus estudos em Instituições de Ensino Superior. Alguns tinham que conciliar maratonas de trabalhos e estudos para obter a Especialização, outros o Mestrado, e até mesmo o Doutorado. Isso era para meus colegas e eu motivo de muito orgulho e admiração por esses nossos Professores, que se esforçavam em conciliar o trabalho em sala de aula conosco com a Formação Continuada em âmbito acadêmico. Ainda tínhamos professores e professoras que cumpriam rotinas semanais em duas a três escolas, em diferentes municípios, para completar suas cargas horárias de aulas, tendo que percorrer longos trajetos entre as diferentes escolas em que atuavam.

Ademais, a maioria de nossos professores e professoras demonstrava muito conhecimento, e naturalmente entusiasmados em nos ensinar. A biblioteca da escola, naqueles tempos, era um dos espaços muito frequentado pela maioria dos alunos. Éramos motivados e cultivávamos o hábito da leitura. Tínhamos a possibilidade de realizar empréstimo semanal de alguma obra que livremente escolhêssemos. Era também neste espaço, com o auxílio da bibliotecária que encontrávamos os materiais de pesquisa para os trabalhos solicitados pelos

nossos professores e professoras, que nos instigavam constantemente à busca de saberes fundamentais, consistentes e pertinentes à nossa formação.

Simultaneamente, em torno de 10 anos ininterruptos, do Ensino Médio ao fim da graduação realizei minha formação religiosa juntamente a Ordem dos Frades Franciscanos Menores na Província Franciscana no Rio Grande do Sul (passando pelas etapas do aspirantado, postulante, noviciado e de frade menor temporário). Momentos de formação humana e espiritual fundamentais à constituição humana, desenvolvimento do carisma franciscano, que igualmente me possibilitaram superar muitos desafios e obter significativos aprendizados, vivências e convivências com as diversas pessoas e culturas do Estado do Rio Grande do Sul, e para além-fronteiras.

Quanto à minha formação Acadêmica, realizei a graduação em Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), onde obtive a Licenciatura em Filosofia, com habilitação em História, Sociologia e Psicologia da Educação. No último ano da graduação realizei os estágios com alunos do Ensino Médio, em salas de aulas, em escolas da rede pública Estadual do Rio Grande do Sul, mais precisamente no âmbito da 1ª Coordenadoria Regional de Educação, em Porto Alegre/RS. Foram momentos em que também vivenciei muitos desafios, obtive muitas alegrias e realizações numa breve experiência no meu ofício de professor. Nos últimos semestres da graduação em Filosofia tínhamos igualmente conciliar as atividades de estágio com a escrita da monografia como requisito parcial para obtenção da aprovação no final do curso. O meu tema de estudo e investigação foi “O Direito de Liberdade a liberdade: realidade concreta do Estado em Hegel”, com base no estudo da obra “Princípios da Filosofia do Direito” de Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

No ano seguinte a conclusão da graduação, prossegui meus estudos na mesma Universidade realizando a Especialização em Filosofia e o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUCRS. Tinha, desde logo, a compreensão da necessidade de aprofundar os estudos e relacioná-los à prática do ensino em sala de aula. Estava, neste mesmo período, a exercer o magistério como professor contratado do Estado do Rio Grande do Sul, no âmbito da 1ª Coordenadoria Regional de Educação, em Porto Alegre/RS. Desde então, realizava profissionalmente a práxis do ensino, tendo a oportunidade de colocar em prática o aprendizado adquirido no meio universitário junto aos alunos de Ensino Médio na escola em que atuava como professor nas disciplinas de Filosofia, Sociologia e História. É prática, até hoje, principalmente na rede pública estadual, professores

administrarem mais de uma disciplina para fechar/completar sua carga horária. No meu caso, 40h/semanal de aulas.

Percebia, a partir do momento em que comecei o trabalho docente em sala de aula, e no diálogo com colegas professores, equipe diretiva, demais servidores da educação, a necessidade da formação continuada, não só a do âmbito acadêmico, mas igualmente atrelada aos quefazeres nossos cotidianos frente aos desafios que encontrávamos em nossos ofícios. O que se realizava, muitas vezes, em sala de aula com os estudantes não dialogava com a realidade em que esses mesmos viviam. Soma-se a isso, via-se e notabilizava-se dia após dia a desmotivação tanto por parte dos docentes, manifesta nas conversas, principalmente nos intervalos das aulas (recreio dos alunos), quanto dos discentes, nas suas atitudes em sala de aula, ou da resistência em ir à sala de aula, ou até mesmo à escola, o quanto de ambas as partes se estava indiferente ao processo de ensino-aprendizagem, bem como as condições desgastantes que a educação se encontrava em seus mais diversos aspectos.

À vista disso, eu sentia a necessidade imediata e a importância de buscar como que um elixir para não sucumbir no início da carreira profissional que estava tão recentemente a iniciar. Então, ao mesmo tempo em que estava a realizar a Especialização na PUCRS e a lecionar na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, fazia, semanalmente, uma disciplina como aluno PEC, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. A primeira disciplina estudada foi sobre algumas obras e conceitos de Edgar Morin, com a Professora Malvina do Amaral Dorneles. Além do aprendizado teórico fundamental para o aprendizado, também tive a possibilidade de dialogar, compartilhar ideias, práticas com vários outros colegas de profissão acerca das vivências e experiências que tínhamos ou poderíamos ter em comum, fundamentando ainda mais e possibilitando melhor organicidades aos meus quefazeres docentes.

Ao concluir a Especialização, somando-se a minha prática docente, despertou-me para mais o desejo de continuidade aos estudos em nível de Pós-Graduação, o que se concretizou, à medida que participei da seleção para o Mestrado em Educação na UFRGS. Tinha como projeto de pesquisa, naquele momento, o intuito de pesquisar sobre o conceito de “Agir comunicativo” de Jürgen Habermas relacionado à formação docente na contemporaneidade. Encontrava-me inquieto com alguns conceitos desse autor que obtive um pouco de conhecimento ainda na graduação, e por entender o quanto os quefazeres docentes são desafiados a se fazerem pelo agir comunicativo. Diante disso, ainda que pouco, ou quase nada habilitado à pesquisa acadêmica, desafiei-me a participar do processo seletivo para o Mestrado em Educação no PPGEDU/UFRGS. Tive a aprovação na primeira etapa da seleção,

prova escrita, e não na segunda etapa, que consistia na análise do currículo, entrevista e do projeto, que mal sabia como elaborá-lo para tal propósito.

Ainda assim, determinado e motivado a prosseguir os estudos, então dediquei, a partir daquele momento, tempo para pesquisar os vários Programas de Pós-Graduação em Educação em diferentes Universidades do Rio Grande do Sul e de fora do Estado, onde tivesse professores estudiosos das teorias de Jürgen Habermas, e que pudessem me auxiliar, instigar nessa etapa de estudos, e pesquisa. Busquei informações e dialoguei com colegas professores que já tinham certa experiência de pesquisa acadêmica, de como poderia elaborar meu projeto de estudos e pesquisa. Estava decidido, que onde tivesse, por primeiro, a abertura para ingresso ao Mestrado realizaria minha inscrição e participaria da seleção. Foi o que eu fiz tão logo concluída a Especialização.

Particpei da seleção para o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Uma vez aprovado, mudei-me para a cidade de Passo Fundo/RS. Tive como orientador o professor Ângelo Vitório Cenci (PPGEDU/UPF), um dos especialistas nos estudos das teorias de Habermas. Dediquei-me exclusivamente, por dois anos, ao estudo do Mestrado. Considero um dos processos de aprendizado que me possibilitou estudos aprofundados sobre diversos teóricos da educação, muitos dos quais desconhecia, bem como do autor alemão citado anteriormente. Com o auxílio do orientador pude desenvolver um método muito mais consistente do aprendizado e da necessidade da rigorosidade e da importância atinente à contribuição acadêmica e social, sobretudo da Pós-Graduação. O título da Dissertação foi “Habermas e o ofício docente como interação comunicativa”. Fizeram parte da minha banca de defesa da dissertação, além do meu orientador que a presidia, a professora Nadja Hermann (UFRGS/PUCRS), Altair Fávero e Eldon Henrique Mühl ambos os professores no PPGED/UPF. Há dois anos a Dissertação foi adaptada em um livro publicado por uma Editora de âmbito nacional.

Após a conclusão do Mestrado retornei para Porto Alegre. Retomei os trabalhos como professor contratado da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, na 1ª Coordenadoria Regional de Educação, na cidade de Porto Alegre/RS. Recomecei o exercício de professor de Filosofia, de Sociologia para o Ensino Médio, e igualmente de História para a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Tinha minhas 40h/semanal, distribuídas nos três turnos de aula, numa só escola. Nesse mesmo tempo filiei-me ao CPERS e participei ativamente de muitas lutas junto aos demais colegas, em defesa de melhores condições de trabalho e remuneração, entre outros aspectos condizentes à nossa profissão. Em 2012 realizei concurso público para professor de Filosofia na rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Obtive a aprovação. Em

ano posterior a prova do certame ocorreu minha nomeação para a função escolhida. Assumi minha própria vaga, que até então a exercia como professor contratado do Estado.

No período de três anos, do estágio probatório, concomitante aos trabalhos em sala de aula, participei semestralmente nas seleções para aluno PEC do PPGEDU/UFRGS. Realizei vários Seminários de Estudos, que contribuíram muito para minha formação pessoal e profissional. A continuidade dos estudos na pós-graduação, como aluno PEC, no PPGEDU/UFRGS foi fundamental para a sequência dos aprendizados, leituras e releituras com o estudo de temas que abrangem o campo educacional, de interação com diferentes saberes e epistemologias nos espaços da educação básica e superior, bem como nos múltiplos lugares de conhecimento, aspectos esses que caracterizam o eixo da linha de pesquisa Educação, Cultura e Humanidades, que passei a participar desde então, e no qual se insere esta tese.

Assim, tive a oportunidade de me debruçar sobre o estudo das Instituições, das práticas e dos sujeitos, desde o olhar da Filosofia, da História e da Sociologia. Encontrei-me numa Linha de pesquisa que se propõe a problematizar contextos de desigualdades e de diferenças, enquanto componentes das experiências socioculturais das pesquisas em Educação. Ademais, entende a interculturalidade como disposição de exercício ético-político e de encontros entre distintos saberes e epistemologias nos espaços de educação, educação superior e nos múltiplos lugares de conhecimento. Soma-se a isso, a minha participação do grupo de pesquisa, os conhecimentos e diálogos com outros autores, produção acadêmica, participação em eventos de estudos pertinentes ao assunto. Considerando também o pensador alemão, Jürgen Habermas, com quem já interagi nos meus estudos de Mestrado, e posteriormente ao participar em colóquios de estudos e discussão acerca de algumas das suas obras e conceitos.

Diante disso, destaco dois aspectos significativos que contribuíram à perspectiva na interface entre universidade e educação básica para tencionar com relação a alguns desafios e possibilidades no processo de formação continuada de professores. O primeiro, o fato de estar professor no ensino básico e ciente do quão fundamental é a formação continuada para exercer o ofício docente. O outro aspecto, diz respeito ao fato de buscar a continuidade da formação juntamente a uma Faculdade de Educação de uma Universidade que cumpre o seu papel, intrínseco à sua essência, o de realizar o ensino, a pesquisa e a extensão, e assim empenhar-me em obter qualificação pessoal e profissional condizentes às exigências do contexto hodierno da nossa sociedade.

Isso tudo foi substancial para me manter vinculado à prática e à pesquisa, obtive melhor direcionamento, amadurecimento, clareza, e assim estar apto para dar continuidade aos estudos, realizando o doutorado, à luz da questão: “Formação Continuada de Professores: desafios e possibilidades na interface entre Universidade e Educação Básica”. Deste modo, poder contribuir melhormente no processo de ensino-aprendizagem através da pesquisa, da interação com o mundo vivido, somando-me com os demais pares para alcançarmos, paulatinamente os propósitos de cidadãos e cidadãs que trazem em si igualmente a responsabilidade pelo mundo/sociedade que está a viver e deixar de legado às gerações futuras os propósitos de uma educação democrática, popular, crítica e emancipatória, em que todos possam participar: lutar e alcançar desígnios salutares à vida, à dignidade humana.

Desta maneira, esta tese ocupou-se em analisar as possíveis Interfaces entre a Universidade e a Escola Pública de Ensino Básico no domínio da Formação Continuada de Professores, considerando alguns desafios e algumas possibilidades de como articular tais aspectos na prática cotidiana das Instituições envolvidas nesse propósito. Nesse sentido, busquei colocar-me em diálogo com teóricos sobre este tema, bem como com a realidade concreta através da pesquisa empírica. O diálogo, neste ínterim, como condição indispensável à prática educativa, exequível ao projeto de transformação social. Nesse sentido, a “dialogicidade é a prática do diálogo radical, que mantém viva a dialeticidade entre ação e reflexão” (ZITKOSKI, 2010, p. 20).

É no aprender a dizer a palavra, como prefacia Ernani Maria Fiori na obra *Pedagogia do Oprimido* de autoria de Paulo Freire, que o sujeito se descobre e redescobre a si mesmo, e é pelo diálogo que homens e mulheres constroem e reconstroem o mundo. Segundo Fiori, o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se [...]. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização (FIORI, apud FREIRE, 2014a, p. 22). Diante dessas concepções de Freire, apresentadas por Fiori, o ser humano é um ser de práxis, pois tem a capacidade de transformar a realidade através da ação-reflexão.

À vista disso, mais do que seguir direcionamentos indubitáveis, parece-me ser tarefa fundamental dos trabalhadores da educação entender que as habilidades e competências no exercício dos seus quefazeres se realizam, muitas vezes, de forma imperfeita e inconclusa, quando ainda se quer muito fazer da melhor forma possível. Diante às contínuas mudanças e transformações na sociedade, nos seus mais diferentes aspectos, torna-se imprescindível à readequação/atualização da formação docente, de forma contínua para os novos profissionais,

bem como da continuidade àqueles que já atuam profissionalmente, considerando que a formação de professores se realiza igualmente no âmbito da atividade docente.

Nesse processo permanente de buscar compreender os fatos atuais, a partir de dados que os antecederam, numa perspectiva de projetar o futuro, através das ações que já realizo na condição de professor e ser humano inquieto, desafio-me a pensar criticamente o fenômeno social da Formação Continuada de Professores, sobretudo de quem atua no Ensino Básico, mais precisamente na etapa do Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, no âmbito da 1ª Coordenadoria Regional de Educação. Logo, este estudo é fruto de interrogações e reflexões obtidas ao longo do meu itinerário formativo, tanto na condição de estudante da graduação, da especialização e do mestrado, quanto à de pesquisador, do mesmo modo que na condição de vivências e experiências, há mais de dez anos, de professor da rede pública básica de ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

As reflexões e compreensões teóricas e empíricas adquiridas nessa caminhada estão em constante (re) construção, além de não escapar do horizonte que nos convoca e desafia permanentemente a buscarmos alcançar os propósitos que almejamos para melhorar nosso quefazer diante à realidade que estamos inseridos. Entendo que, desde a primeira experiência acadêmica somos levados a romper com o senso comum, sem com isso negá-lo, mas superá-lo, a fim de reconhecer as pré-noções, e como num movimento dialético do aproximar-se e distanciar-se em novos níveis/patamares do tema em questão, de modo a sobressair por meio da ressignificação desses saberes num dado contexto.

Destarte, com base numa perspectiva histórica e social construí a problemática em torno da Interface entre Universidade e Educação Básica, fundamentando-a a partir de uma compreensão acerca da Universidade no contexto do mundo ocidental, das suas origens aos dias atuais, sobretudo até situar-nos à Universidade brasileira, do mesmo modo que, proceder com a investigação acerca do contexto histórico do Ensino Básico brasileiro, e igualmente verificar historicamente o processo de Formação Continuada de professores no contexto nacional, sobretudo no atinente à delimitação da rede estadual pública de Ensino Básico do Rio Grande do Sul.

Diante dessa amplitude e das características proeminentes referentes à Universidade, à Educação Básica brasileira e à Formação Continuada de Professores, com base em estudos e pesquisas anteriores, do qual sabemos a pertinência e importância do tema, soma-se esse propósito, diante às constantes mudanças e transformações que ocorrem na educação em todos os níveis e modalidades em nossa sociedade, a exemplo no que diz respeito às

modificações nos âmbitos: sociais, culturais, econômicas, culturais, etc., que se apresentam em seu devir.

Por isso, em partes, a tese analisa o processo de desenvolvimento e expansão das Universidades no contexto ocidental até chegar-se à realidade brasileira, igualmente examina sobre o desenvolvimento do Ensino Básico brasileiro. Doravante, investiguei acerca da Interface entre Universidade e Educação Básica, analisando os desafios e possibilidades no processo de Formação Continuada de Professores, que atuam junto a essa realidade no contexto nacional, fazendo um recorte, uma delimitação do tema acerca de um contexto e realidades específicas, condizente aos anos de 1999 a 2018, no âmbito da conjuntura da rede pública estadual do ensino básico do Rio Grande do Sul.

Considerou-se importante demarcar 20 anos, para melhor concretizar e embasar a pesquisa. Trata-se igualmente de um tempo razoavelmente suficiente para perceber o início e o desenvolvimento da atividade de um profissional docente ao longo da realização da sua atividade profissional. Ademais, dá condições de analisar as propostas de Formação Docente continuada, advindas dos programas de Graduação em licenciaturas e Pós-Graduação das Universidades envolvidas (UFRGS, PUCRS), das propostas e das articulações realizadas pelas gestões da Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul com essas Instituições a fim de possibilitar a qualificação dos profissionais docentes que fazem parte dessa rede de ensino, nesse igual espaço de anos.

A escolha dessas Instituições de Ensino Superior, em específico, se deve ao fato de considerável parte dos professores e professoras da rede pública estadual deste Estado, que atuam principalmente, e não somente, na região metropolitana de Porto Alegre, terem realizado seu curso de licenciatura numa dessas Universidades (UFRGS: Pública; PUCRS: Privada Confessional). Assim, busquei entender quais são as interfaces entre a Universidade e a Educação Básica visando a Formação Continuada de professores? Como se realizaram os diálogos para a formação de professores? Ademais, quais são os desafios e as possibilidades no que diz respeito ao processo de Formação Continuada àqueles que atuam como professores/as da rede pública estadual de Ensino Básico?

Por outro lado, busquei saber quais as ações da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para garantir a Formação Continuada aos professores/as da rede pública estadual de Ensino Básico nesse período. Sabe-se da importância por parte da gestão dos Secretários de Estado da Educação do Rio Grande do Sul em garantir e estimular a Formação Continuada dos professores da sua rede de ensino. Vale destacar que se complementa a esses aspectos teóricos os atinentes à empiria deste trabalho: a escuta das experiências e vivências

de professores que atuam, no mínimo há dez anos em sala de aula, preferencialmente advindos da sua primeira licenciatura dessas mesmas Universidades (UFRGS e PUCRS). E, tem-se por base igualmente a pesquisa documental e bibliográfica, visando os conceitos teóricos e métodos, para avaliar como, até então, se realizaram tais propósitos.

Compreendo que a Educação ocupa um papel fundamental no cenário social da sociedade brasileira, sobretudo, na busca incessante de saberes e instruções que garantam a produção e reprodução dos valores sociais e culturais, necessários para o desenvolvimento integral do ser humano, permitindo a este zelar pela conservação e transformação da ordem social, substancial para a vida em sociedade. Por isso, destaco as Instituições: a Universidade e a Escola, como *locus* privilegiados à ação e à interação dos indivíduos humanos, que por meio dos conhecimentos adquiridos podem se sentir vivificados e protagonistas das suas realizações individuais e coletivas garantindo a dinamicidade social, econômica e cultural, substancial para contrapor as desigualdades que ainda degradam a nossa realidade.

Nesse sentido, a interface entre Universidade e Educação Básica se revela necessária, uma força motriz capaz de assegurar institucionalmente os interesses individuais por meio de uma ação coletiva dos partícipes, que os permite sentirem-se representados e contemplados aos anseios condizentes à promoção e o desenvolvimento da condição de cidadãos e cidadãs. De modo que, as variadas formas, recursos e as transformações sociais suscitam aos profissionais do ensino contínuas buscas de novas estratégias para a realização dos seus quefazeres de modo a atender as demandas que na atualidade exigem dos educadores no exercício das suas atividades docentes.

Observo que no atual cenário social, político, econômico e cultural brasileiro, considerando que a obrigatoriedade, a garantia ao acesso e a permanência dos educandos ao Ensino Básico, sobretudo na etapa do Ensino Médio, mesmo que não a contento, é algo muito recente, sobretudo necessário, na história da sociedade brasileira. As Universidades, principalmente, por meio dos seus cursos de Licenciatura geram fortes impactos nas diferentes esferas da sociedade, principalmente no que diz respeito às escolas de Ensino Básico, seara da realização de uma formação fundamental e geral para crianças e adolescentes da nossa sociedade, ao preparar e formar no nível do Ensino Superior os profissionais que atuarão nas Escolas como educadores e educadoras.

Nesse sentido, esta tese buscou analisar algumas possibilidades e desafios atinentes à Formação Continuada de professores da Educação Básica, considerando a Interface entre a Universidade e a Escola Pública de Ensino Básico como espaços de materialização desse princípio, onde a teoria e a prática são desafiadas a se concretizarem por meio das ações dos

educadores e educadoras juntamente aos seus educandos. Ademais, permite-nos debater as contradições diversidades presentes nas transformações do ensino nos diferentes níveis e as relações dos agentes sociais que atuam nesse processo. A contribuição teórica, deste estudo, consiste em agregar as reflexões condizentes à educação, à Sociologia, à Filosofia, à História, ao Direito, em razão de que o mesmo requer um diálogo com distintas áreas para compreender a premissa da temática em questão, promovendo assim uma interdisciplinaridade. À vista disso, possibilita-se aos pesquisadores e profissionais da área uma reflexão acerca da importância da interação entre a Universidade e a Escola de Ensino Básico visando perspectivas a uma educação de qualidade sob os princípios da democracia, da solidariedade, cooperação, emancipação, libertação, valorização da vida, ou seja, uma formação humana e integral com qualidade social para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, o estudo aqui apresentado tenta contribuir para o desvendamento, a apreensão e a análise do fenômeno da Formação Continuada de Professores que atuam no Ensino Básico da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, bem como verificar alguns desafios e algumas possibilidades de tal fato se efetivar como política pública fundamental para garantir a atuação de professores mais preparados e capacitados em seu ofício no contexto atual e subsequente, para, deste modo, contribuir no concernente à melhoria e à qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, e conseqüentemente esses resultados refletirem-se e tornarem-se reconhecidos na realidade da sociedade no qual se está inserido e para além dela.

A tese está estruturada em capítulos, que, articulados entre si, tem o propósito de estabelecer uma conexão com o desenvolvimento do estudo aqui apresentado. Deste modo, o trabalho apresenta-se com os seguintes capítulos: 1) No **primeiro capítulo** revisito minhas vivências e experiências pessoais, familiares e, por conseguinte acadêmicas e profissionais, da mesma forma que as motivações e razões para este novo ciclo de estudos, o doutoramento, o qual proporcionou novos aprendizados, bem como aprofundamentos e ampliação dos saberes que me permitiram amadurecimento pessoal e qualificação profissional. Neste mesmo ínterim explícito o objeto da pesquisa a partir da questão central, a força motriz que instiga o desenvolvimento desta investigação. Do objetivo geral, o leme que dá a direção a seguir, e dos objetivos específicos fundamentais para atingir a finalidade que se quer chegar por meio desse propósito do estudo atinente ao tema “Interfaces entre Universidade e Educação Básica: desafios e possibilidades para a Formação Continuada de professores”.

2) No **segundo capítulo**, apresento o advento das universidades ocidentais. Utilizo-me de autores consolidados que permitem a análise e interpretação fundamentais à pertinência do assunto e igualmente desta pesquisa. O itinerário dessa observação inicia-se no contexto europeu, tem sua sequência no contexto da América Latina até chegar-se à realidade brasileira; 3) No **terceiro capítulo**, descrevo sobre o contexto histórico do Ensino Básico brasileiro, desde o princípio da sua formalidade aos dias atuais. Fundamento isso com base em documentos e obras relacionadas ao tema. Desta forma busco uma compreensão global acerca dos diferentes momentos de como se constitui o sistema de ensino básico brasileiro, de modo a poder de alguma forma compreendê-lo no contexto hodierno; 4) No **quarto capítulo**, enuncio o contexto da Formação Continuada de Professores do Ensino Básico brasileiro. 5) No **quinto capítulo**, apresento o itinerário acerca da metodologia da pesquisa (Do tipo de pesquisa; Dos procedimentos e dos instrumentos para obtenção e reunião de registros sistemáticos de dados; das Entrevistas; da análises de dados; dos procedimentos de análise de dados); 6) No **sexto capítulo**, analiso a delimitação deste estudo, faço um recorte concernente aos anos de 1999 a 2018, a fim de investigar a realidade atinente ao sistema de ensino da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, neste dado período, assim como dos planos e ações dos gestores visando a Formação Continuada de professores. Para isso, busquei informações em fontes primárias por meio de entrevistas, documentos e leis, pesquisas recentes e confiáveis sobre o assunto. 7) No **sétimo capítulo**, apresento a interlocução sobre a Formação Continuada de professores a partir das percepções dos gestores da Secretaria Estadual da Educação, dos Coordenadores das Licenciaturas das Universidades (UFRGS e PUCRS), dos professores concursados com mínimo de 10 anos de experiência em sala de aula do Ensino Básico da rede pública e estadual que atuam no âmbito da 1ª CRE, bem como acerca dos achados atinentes à Formação Continuada de Professores: desafios e possibilidades na interface entre Universidade e Educação Básica; 8) No oitavo capítulo, em **epílogo** a conclusão, na sequência apresento as referências, por fim, os anexos.

1.2 Dialogando com os referenciais teóricos

O referencial teórico permite verificar o estado do problema a ser pesquisado, sob o aspecto teórico de outros estudos e pesquisas já realizados (LAKATOS; MARCONI, 2003). Da mesma forma que, segundo Marion, Dias e Traldi (2002, p.38), “o referencial teórico deve conter um apanhado do que existe, de mais atual na abordagem do tema escolhido, mesmo que as teorias atuais não façam parte de suas escolhas”.

Segundo Mário Osório Marques (2006, p. 100):

Cumprida a primeira tarefa de desenhar seu tema, ou o eixo central, a espinha dorsal, de sua pesquisa, cabe agora ao pesquisador convocar uma específica comunidade de argumentação em que se efetive o unitário processo de interlocução e certificação social de saberes postos às discussões em cada tópico a ser desenvolvido. Tendo os assuntos definidos, como requer uma pesquisa à diferença de possíveis outros escreveres, conversar agora é preciso.

Nesse sentido, estudar a Universidade enquanto Instituição de Ensino Superior (IES) no contexto ocidental, das suas origens ao contexto atual, sobretudo brasileiro como aqui realizei, exigiu-me revisar o conceito e autores que fundamentam tal possibilidade. Ao revisitar o conceito e origem das **Universidades no mundo ocidental** no contexto europeu, realizei uma abordagem a partir de alguns autores como Haskins (1923), Minogue (1981), Drèze; Debelle (1983); Pedersen (1997), Trindade (1999), Cambi (1999), Bloch (2001), Veiga (2007), Teixeira (2010), Luckesi (2012), Bianchetti (2017), Oliveira (2019).

Na introdução da sua obra “O conceito de Universidade” Minogue (1981, p. 11) já elucida:

Precisamos considerar, entre outras coisas, as circunstâncias históricas de sua criação, o que quer que possa ser deduzido de seus arranjos institucionais, e os tipos de relacionamento que tenham surgido entre as universidades, de um lado, e a sociedade e a cultura de outro. Precisamos atentar, em especial, para o que distingue as universidades de outras instituições de similares, visto que a mais comum interpretação errada sobre pesquisas acadêmicas correlaciona esta última à superioridade intelectual, ao exercício da racionalidade, ou a qualquer outra coisa genérica.

Na perspectiva de apresentar “Concepções da Universidade”, destacam Drèze e Debelle (1983, p. 25):

É evidente que a Universidade está, há vários anos, submetida a reais tensões: é a consequência inelutável de uma evolução rápida nas condições de trabalho de uma instituição muitas vezes lenta em adaptar-se. Assim, o aumento do número de estudantes transformou, em muitos casos, em instituição de massa, uma instituição destinada, primeiramente, a uma elite. As normas de eficácia do ensino superior e da pesquisa científica sofreram mudanças profundas. As solicitações de novas tarefas foram multiplicadas. A Universidade devia, ao mesmo tempo, mudar de dimensão; repensar a maneira de abordar suas tarefas tradicionais e enfrentar novas orientações.

Dessa maneira a Universidade é impelida a se reinventar de modo a dar sentido à sua existência e assumir o papel que se espera de a mesma desempenhar diante das novas e emergentes realidades que vão se constituindo no devir do tempo. Portanto, na conjuntura complexa e plural das sociedades contemporâneas marcada por um forte processo de globalização, de disputa de valores e posses do conhecimento e do poder financeiro, espraiam-se, igualmente, tais aspectos nas suas mais diferentes ramificações sociais, entre as

quais se encontra a Universidade, a qual também compartilha da crise existente no conjunto da sociedade. Para Trindade (1999, p. 21):

Primeiro temos que ter consciência que, para além do público e do privado, a própria instituição universitária está em crise. Pela primeira vez na história a crise da universidade é a crise da própria instituição multissecular na sociedade de conhecimento em que os mecanismos seletivos desenvolvidos, de financiamento da pesquisa científica ou social, básica ou aplicada, querem restringir a universidade à sua função tradicional de formar profissionais polivalentes para o mercado.

Entre outras questões que definem as universidades ocidentais, está no fato de elas alcançarem sua atuação para além-fronteiras, do seu local de origem. Para a continuidade da análise apresentei a **Universidade no contexto da América Latina**. Para isso, baseei-me na interlocução com alguns autores em específico, Ribeiro (1969), Altbach (1991), Trindade (1999), Didriksson (2000), Tünnermann (2001/2008/2010), Aboites Aguilar (2006), Pereira (2008).

Ao adentrar na realidade do Ensino Superior e na constituição da **Universidade brasileira** dialoguei com teóricos que se ocuparam e se envolveram sobre o assunto. Para esse mesmo propósito fiz a escolha por alguns autores, uma vez contar com inúmeros estudiosos brasileiros atinentes a esse tema, condição esta que não teria, neste momento em realizar. Por isso, me ciceroneei nessa proposição com Franca (1952), Calmon (1967), Kuenzer (1990), Sampaio (1991/2013/2014), Fávero (1994/2006), Chauí (1999), Leite (2000), Catani e Oliveira (2000/2003), Cunha (2000/2003/2007), Oliveira (2001), Martins (2002), Sucupira (2002), Sguissardi (2006), Brunner e Uribe (2007), Veiga (2007), Lerche Vieira (2007), Cury (2009), Luckesi (2012), Carvalho (2013), Saviani (2013), Bomeny (2014), Franzon (2015), Aguiar (2016), Bianchetti (2017). Ademais, com os/as autores/as da Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (2021). Além de que, analisei documentos oficiais de diferentes Legislações brasileiras e Pareceres.

A investigação acerca do contexto histórico da **Educação no Brasil** tem como base documentos Pareceres Oficial e Leis atinentes ao assunto em pauta, assim como alguns autores que nos conduzem à compreensão dessa realidade. Destaco, entre outros, Chauí (1989), Cury (2002), Veiga (2007), Aranha (2012), Saviani (2013/2016), Freire (2014), Lerche Vieira (2015).

Ao tratar do contexto histórico da **Formação Continuada de Professores** no Brasil, sobretudo no recorte entre os anos de 1999 a 2018, aspecto esse em que me detenho em analisar sobre os desafios e possibilidade da Formação Continuada de professores da rede

pública estadual do Rio Grande do Sul. Minha sustentação teórica se deu também por meio de estudos em documentos oficiais e da legislação relacionada a esse assunto, como de autores, a destacar: Neves (2003), Libâneo (2006/2013), Saviani (2009/2012), Gatti (2010/2015), Teixeira (2010), Zitkoski (2010), Imbernón (2010/2011), Aranha (2012), Cunha (2012/2022), Nóvoa (2013/2022), Franco (2021), Freire (2014), Dourado (2015), Bazzo e Scheibe (2019).

A verificação referente à **Interface entre Universidade e Escola Pública de Ensino Básico**, fundamentou-se com as análises das entrevistas realizadas junto às pessoas das diferentes Instituições em questão (Universidades – Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul – Escola da Rede Pública Estadual de Ensino Básico). Além disso, dialoguei com autores como Bernardete Angelina Gatti, Boaventura de Sousa Santos, Florestan Fernandes, Maria Isabel Cunha, Délcia Enriconi, Ernani Maria Fiori, Paulo Freire, Pedro Goergen, Renato Janine Ribeiro. Além disso, com autores da Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (2021). Da mesma forma que me alicersei em documentos, leis que me auxiliaram na análise, interpretação, e identificação de perspectivas atinentes aos desafios e possibilidades da Formação Continuada de professores, vislumbraram-me para uma atualização constante dando possibilidades de encontrar exequibilidades atenuantes às dificuldades e criando condições de realização e consolidação aos propósitos firmados, os quais alcançaram firmemente essa finalidade, que não se dá por conclusa, sim abertas a novos diálogos, e sempre atuais instigações e compreensões.

Desta forma, esta pesquisa constituiu-se sobre a base em leituras, análises, observações, interações com autores que analisam, discutem questões a respeito da Educação, da Universidade, da Escola Pública, da democracia, da política de educação, do diálogo, da participação e da deliberação, bem como sobre a Formação Continuada de professores. Bem como, complementou-se em seu aspecto empírico através das entrevistas realizadas com os que foram Secretários de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, Coordenadores de Cursos de Licenciaturas de Universidades (UFRGS e PUCRS) e alguns Professores concursados da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul.

Em síntese, esta tese integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faz parte de um dos três eixos norteadores do programa, o qual se denomina “Políticas de formação, Políticas e Gestão da Educação voltada para as políticas que atravessam o campo da educação nas suas mais variadas intencionalidades e nos múltiplos campos do fazer-pensar em que se projeta o ato educativo” (UFRGS, 2023). Por sua vez, no referido eixo, concentrando-se na Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades. Logo, a partir desses aspectos apresento as seções que

constituem esse projeto, e assim lançar-se no foco ulterior a interface entre Universidade e Escola pública de Ensino básico, alusivo aos desafios e possibilidades no processo de Formação Continuada de professores.

1.3 Objeto de pesquisa: a questão central

As razões que me inquietaram e mobilizaram na elaboração da pergunta orientadora deste estudo já foram elucidadas anteriormente, aqui, bem como quando da qualificação do projeto. Em sintonia com as sugestões da banca de qualificação fez-se uma redefinição, a fim de culminar com os propósitos de uma tese. Então, cabe neste momento apresentar a questão central:

Para a Formação Continuada de Professores do Ensino Básico: quais são os principais desafios e possibilidades na interface entre Universidade e Educação Básica?

A Formação Continuada oferecida aos professores pelas Universidades, em questão, tem alcançado, por vezes, uma articulação significativa com a Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul para assegurar a continuidade de estudos e formação dos professores que atuam na rede pública estadual de Ensino Básico. Tal fato resultou em ações concretas a exemplo o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, a Plataforma Freire possibilitando aprendizados, reflexões que contribuíram para os quefazeres docentes, resultando na qualidade esperada em relação entre teoria e prática do ensino, da mesma forma que do ser profissional dos docentes e das Instituições envolvidas. Prerrogativas essas se comprovam pela avaliação efetuada pelos e nos diferente *lócus* de atuação – a Universidade e a Escola de Ensino Básico – sob os olhares dos diferentes personagens envolvidos – Coordenadores dos Cursos de Licenciaturas, Professores da Educação Básica, Gestores da Secretaria Estadual de Educação, partícipes nesta pesquisa.

Em nosso país, muito recentemente em sua história deu-se avanços em reconhecer a fundamental importância do processo de ensino-aprendizagem, como da formação e valorização dos profissionais que atuam principalmente na Educação Básica. Diante disso, percebe-se valoroso esforço e dedicação de quem atua nessa atividade social, em detrimento políticas razoáveis e substanciais para a efetivação de uma educação pública e de qualidade, embora se tenha firmado em lei esse objetivo há algum tempo. Além disso, não raras vezes, nota-se o distanciamento, em vários os aspectos, entre as Instituições Superiores de Ensino e

as Instituições de Ensino Básico para buscar soluções diante aos impasses condizentes as suas atividades. E quando ocorre essa aproximação entre essas as Instituições, depende de quem se encontra na gestão da Secretaria Estadual de Educação e do seu projeto voltado à Formação Continuada de professores e quais caminhos busca isso realizar. Significa que esse processo de formação nesses aspectos nem sempre tem continuidade. E se tem continuidade, muitas vezes, são por métodos e propósitos bem distintos as reais necessidades do processo de ensino-aprendizagem e da qualificação profissional, como um todo. Todavia, os entes cientes de tal realidade entendem que a Formação Continuada de professores da Educação Básica propicia a qualidade da Educação Superior e igualmente da Educação Básica, trata-se de uma via de mão dupla ao estabelecer vínculos significativos entre as diferentes esferas Institucionais (Universidade – Educação Básica, no caso em questão, a Secretaria Estadual de Educação), para desenvolver novas estratégias para o desdobramento e a modernização do ensino no Estado e conseqüentemente ao país.

Sabe-se também que na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul há um número considerável de professores que não têm a formação necessária para as funções que exercem no seu ofício, embora isso seja exigido em lei (LDB 9.394/96), mesmo que tenham obtido o Ensino Superior, diante das circunstâncias para completar sua carga horária realizam atividades de outros componentes curriculares que não os seus de origem da formação. Nesse sentido, vale destacar que o professor deve estar também comprometido para com o seu crescimento profissional que se coaduna com a formação de uma identidade coletiva, diante ao contexto em que se encontra inserido. Portanto, entende-se que a política de Formação Continuada de professores contribui para a construção da identidade do profissional docente e também para a elevação da qualidade do curso de formação de professores das Instituições Superiores de Ensino, sobretudo das Universidades que realizam o ensino, a pesquisa e a extensão, o corolário é o desenvolvimento social, econômico e cultural das sociedades envolvidas nesse movimento.

1.4 Objetivo geral

Analisar a Formação Continuada de Professores do Ensino Básico frente aos desafios e possibilidades na interface entre Universidade e Educação Básica no contexto da rede pública estadual do Rio Grande do Sul entre os anos de 1999 e 2018.

1.5 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral precisamos desdobrá-lo a fim de observar o que se quer dele. Assim temos como objetivos específicos:

- a) **Analisar alguns aspectos históricos da origem das Universidades ocidentais ao que é a Universidade brasileira hoje;**
- b) **Explicitar como se instituiu e se apresenta atualmente o Ensino Básico no Brasil;**
- c) **Apresentar como se instituiu e se realizou a Formação Continuada de Professores no Brasil;**
- d) **Verificar como se caracterizou o sistema de ensino público estadual e a Formação Continuada de Professores do Ensino Básico na rede pública estadual do Rio Grande do Sul entre os anos de 1999 a 2018;**
- e) **Debater alguns desafios e algumas possibilidades no atinente à Formação Continuada de Professores do Ensino Básico nas interfaces entre a Universidade e a Escola Pública Estadual de Ensino Básico no Rio Grande do Sul;**

Quadro 1 – Questões e objetivos específicos da pesquisa

Questões de pesquisa	Objetivos específicos
a) Quais são as origens das Universidades ocidentais ao que é a Universidade brasileira hoje?	a) Analisar alguns aspectos históricos da origem das Universidades ocidentais ao que é a Universidade brasileira hoje;
b) Como se instituiu e se apresenta atualmente o Ensino Básico no Brasil?	b) Explicitar como se instituiu e se apresenta atualmente o Ensino Básico no Brasil;
c) Como se instituiu e se realiza a Formação Continuada de Professores no Brasil?	c) Apresentar como se instituiu e se realiza a Formação Continuada de Professores no Brasil;
d) Como se caracterizou o sistema de ensino público estadual e se realizou a Formação Continuada de Professores do Ensino Básico da rede pública estadual do Rio Grande do	d) Verificar como se caracterizou o sistema de ensino público estadual e se realizou a Formação Continuada de Professores do Ensino Básico da rede pública

Sul entre os anos de 1999 a 2018?	estadual do Rio Grande do Sul entre os anos de 1999 a 2018;
e) Como se realizou a interface entre Universidade e Educação Básica no processo de Formação Continuada de Professores na rede pública estadual do Rio Grande do Sul?	e) Debater quais desafios e possibilidades no atinente para a Formação Continuada de Professores do Ensino Básico nas interfaces entre a Universidade e a Escola Pública Estadual de Ensino Básico no Rio Grande do Sul;

Fonte: Elaborado pelo autor.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DA ORIGEM DA UNIVERSIDADE OCIDENTAL A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A consciência histórica é antes consciência do futuro do que do passado. Há muita gente que pensa que assumir uma consciência histórica é voltar-se para o passado, na atitude daqueles que ficaram reduzidos a uma estátua de sal. Não. Vamos reviver o passado no presente, em função do futuro, sem desprezo pelos valores do passado, mas selecionando-os em função da nossa própria historicidade – do nosso compromisso de fazer história. Consciência do momento histórico, portanto, como consciência de caminhos de aberturas, de projetos.
Ernani Maria Fiori (2014).

2.1 O advento da Instituição Universidade no mundo ocidental

Com o propósito de apresentar o contexto histórico da Universidade brasileira, em virtude de ser a partir dessa instituição a realizar-se a formação inicial e igualmente, por vezes, continuada de professores, de imediato desafio-me a, do mesmo modo, descrever, mesmo que brevemente, sobre, ao menos, alguns modelos estruturais de Universidades existentes antes desta, principalmente no mundo ocidental e, mais precisamente, na América Latina. Por conseguinte, adentrarmos precisamente no Brasil, acerca da experiência de Universidade brasileira, conjuntura esta advém, em vários aspectos daquelas que a antecederam alhures, ou em outras palavras devo dizer, teve como base a influência europeia, devido à colonização e igualmente as ideias trazidas principalmente pelos letrados, o que serviu de certa forma como alicerce à história da educação brasileira. Nas palavras de Newton Sucupira (1972, p. 04):

A Universidade é a instituição que, na cultura ocidental, pretende ser o lugar privilegiado da elaboração e dispensação das mais altas formas de saber em seus aspectos puros e aplicados. Contudo, em sua longa história nem sempre a universidade esteve à altura dessa missão e muitas vezes outras instituições a suplantaram na tarefa de criar novos conhecimentos. Em algumas épocas a universidade se viu contestada não somente em sua função criadora, mas até mesmo em sua razão de ser. Entretanto, apesar de suas vicissitudes, a universidade, produto original do gênio do Ocidente e consubstancial a sua civilização, tem sido e continua a ser poderoso fator de desenvolvimento da cultura intelectual. A experiência nos mostra que o mundo não pode prescindir da instituição universitária.

A universidade desde sua origem é vista de forma controversa, como menciona Sucupira, pois a mesma é interpretada como responsável por perpetuar nela um poder elitista, constituído por uma minoria social, que monopoliza o saber e em detrimento os interesses mais amplos constitutivos do conjunto de uma dada sociedade. Contudo, a instituição Universidade, ao longo do tempo que se seguiu do seu advento aos períodos hodiernos vem se

identificando com sua sociedade e sua cultura, tornando-se um órgão responsável pela elaboração, criação e transformação tecnológica e cultural, como do pensamento, do espírito de um universo social em que se encontra inserida, e para além dele. Neste sentido, conforme, Kenneth Minogue (1981, p. 50), “o que salva a universidade das mais extremadas consequências do erro é sua absoluta pluralidade.” Segundo ele, as universidades de um modo geral não se caracterizam por um sistema único, portanto, pluralidade e independência caracterizam a sua essência, indubitavelmente permitem a razão da sua vitalidade aos dias que hoje vivenciamos e que perpetuará ao nosso tempo. Em consonância a essas considerações iniciais destacamos igualmente o que disse em discurso, em 31 de julho de 1935, na ocasião da solenidade de inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal, o então reitor daquela Instituição Anísio Teixeira (2010, p. 32), “a universidade é, pois na sociedade moderna uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as têm também não têm existência autônoma, vivendo tão somente, como um reflexo dos demais”.

As Universidades ocidentais tem se originado em torno dos séculos XI a XIII¹, na Europa, pela evolução das escolas catedrais, ao passo que essas, nas palavras de Cambi (1999), começaram a evoluir e assumir um caráter mais corporativo na realização do *studium generale*², bem como pela formação de escolas urbanas independentes da Igreja que tomou corpo aquele modelo de instituição educativa que no período de três séculos se fez presente em toda Europa. Nota-se, que a razão desse processo se caracteriza pela institucionalização do conhecimento ao despontar das primeiras corporações de professores e estudantes do continente europeu daquela época. Neste sentido, segundo Cambi (1999, p. 183),

¹ Segundo Bloch, (2001), a partir de dados historiográficos há dificuldades em precisar os dados dos fatos pelas inerentes condições de acesso aos fenômenos indiretos estudados. Portanto, por haver uma condição de muitos eventos complexos naquele contexto, não há como circunscrever a uma cronologia precisa, uma vez não se ter, ou não se encontrar registros, documentos, crônicas confiáveis àqueles fatos. Assim, muitas instituições, entre elas a universidades, “apenas cresceram, emergindo lenta e silenciosamente sem registro preciso” (HASKINS, 1923, p.5).

² De acordo com Minogue (1981, p.15), “eram locais de aprendizagem que, em virtude da fama de seus professores, puderam atrair estudantes de toda Cristandade: foi precisamente este significado universal que tornou tal *studia* também *generalia*. Os dois centros que se tornaram modelos para as fundações posteriores, por mérito de sua considerável distinção, foram Paris e Bolonha; mas a eles se sucederam, rapidamente, muitos outros centros, de maneira que uma rede destas instituições se espalhou em breve pela Europa, desde a Espanha, de um lado, até a Polônia e Boêmia, de outro. Os professores em Paris e os estudantes em Bolonha acharam vantajoso se agrupar numa corporação legal, e conseqüentemente adotaram o termo *universitas*, um termo que podia ser usado por qualquer espécie de associação legal; por volta do fim da Idade Média, ele já estava começando a ser restrito ao que denominamos agora universidades. Esta natureza associativa das universidades é tão importante, sob vários aspectos, quanto a sua distinção intelectual, porque é aqui que podemos encontrar o segredo da longevidade surpreendente, da capacidade de decair e ressurgir que tem mostrado a universidade como distinta de quaisquer outras instituições de ensino de outros tempos e de outras civilizações.”

o principal instituto de instrução de uma ponta a outra do Ocidente, continuando a dominar a cena da atividade educativa pelos séculos futuros, chegando até hoje, momento no qual vive uma retomada do próprio papel e uma reorganização da própria imagem estrutural e cultural. Foram, sobretudo a Itália e a França que prepararam o movimento de fundação de instituições universitárias, seguindo modelos diferentes, mas agrupados por um rigoroso itinerário de estudos, fixado nos estatutos e submetido ao controle da corporação.

Pode-se notar que esse cenário em que emergiram as universidades e permitiram condições concretas para o seu desenvolvimento se deve em consequência do insucesso político e cultural decorrente após o período Carolíngio. De acordo com Pedersen (1997, p. 92), após os anos 1000, a Idade Média começou a demonstrar suas verdadeiras cores, com o desenvolvimento de um número de instituições e ideias, que nas esferas política, econômica, social e espiritual construíram um novo panorama para a existência humana. Além disso, se soma certa estabilidade nos aspectos políticos, por tratar-se de um contexto em que ocorriam e exigiam constantes reparos das fronteiras europeias devido às incessantes invasões e migrações havidas no interstício dos séculos V e XI. Não diferente, nos planos econômicos contou com um clima ameno, condições climáticas que favoreceram, de acordo com Backman (2003), a produção agrícola para além da subsistência, pela primeira vez, desde o século IV na região europeia. Isso, por conseguinte, para Pedersen (1997), deu condições para a comercialização do excedente, impulsionando o renascimento comercial ao mesmo tempo em que a população retorna às cidades, pois essas eram os principais alvos e arena dos ataques bárbaros que marcaram por longo período aquelas sociedades, e muitos dos sobreviventes dessas hostilidades haviam ido parar em outro lugar.

No atinente ao aspecto cultural, somando-se à favorável conjuntura política, econômica e social que possibilitou o surgimento das primeiras universidades, segundo Oliveira (p. 4, 2019 apud HASKINS, 1923; PEDERSEN, 1997),

está a redescoberta, entre os séculos XII e XIII de uma série de obras que iriam revolucionar o conhecimento europeu, por meio do contato com o mundo árabe, especialmente na Península Ibérica, o qual havia preservado antigas obras da Antiguidade, como trabalhos filosóficos de Aristóteles, obras sobre matemáticas, geometria e astronomia de figuras como Euclides e Ptolomeu, também o conhecimento médico dos gregos antigos, a nova aritmética árabe e textos do Direito Romano.

A partir desse desenvolvimento surgiram outras instituições que deixaram de ficar restritas ao âmbito paroquial, obtendo uma característica de internacionalização e ao mesmo tempo tornaram-se centros de ensino que acolheram alunos de diferentes países e vários

professores que constituem o corpo docente dessas mesmas. À vista disso, evidencia Minogue (1981, p.17-18),

os homens medievais parecem ter concebido a universidade da mesma maneira que um artesão pobre considera uma criança brilhante, para cuja educação ele faz sacrifícios; e eles legaram recursos para as universidades com a mesma generosidade aberta com que faziam doações para as imensas catedrais góticas da Europa. Num nível mais baixo, sem dúvida, eles estavam impressionados pelo mistério da sabedoria contida nos livros, visto que para os iletrados cada livro tem o romance do segredo.

Faz-se imprescindível mencionar que nesse contexto os europeus, principalmente, viviam sob a predição do dualismo que caracterizava o pensamento cristão medieval. Persistia a concepção de dualidade, de que os homens viviam em dois mundos, um aqui e agora, da materialidade da vida, o outro imaterial, espiritual e superior a qualquer coisa diretamente material. Nas palavras de Minogue (1981), como resultado dessas crenças, os membros de uma universidade viviam geralmente sob outra jurisdição diferente da dos aldeões, entre os quais, muitas vezes com uma inimizade mortal, eles habitavam. Acrescenta o autor, em Oxford, em Paris e em Bolonha, as populações detestavam os estudantes por causa de seus comportamentos, e ao mesmo tempo admiravam as universidades em decorrência do êxito econômico que as mesmas proporcionavam, e pelo reino misterioso no qual supostamente viviam. Nota-se um aspecto paradoxal nesse decorrer em que o anticlericalismo e a religiosidade poderiam facilmente caminhar juntos e a universidade, destarte, envolvida com estas duas vertentes.

De acordo com Minogue (1981, p.22), “a ascensão das universidades pertence a uma classe de momentos culturais por meio dos quais a insatisfação de uma geração com o estado de sua herança intelectual conduziu a um círculo de novas realizações.” Quicá se possa dizer, ter havido poucos momentos como esses. Entretanto, desde “o nascimento da ‘ciência’ entre os jônicos gregos, no século VI a.C. [...] a especulação grega produziu uma massa de trabalho que, desde então, tem sido a substância da racionalidade.” (MINOGUE, 1981, p. 22). Nesse sentido, no contexto ocidental a racionalidade notabilizou-se nas figuras, sobretudo dos filósofos gregos antigos, entre eles, lembramos-nos de: Sócrates, Platão e Aristóteles. Sócrates demonstrou insatisfação diante as questões morais e políticas vigentes nas ágoras dos Estados gregos. Ele também foi acusado de dissuadir, entre os jovens atenienses, a crença nos deuses, celebrizou-se igualmente pela sua notória retórica e habilidade do diálogo, através do qual estimulava o pensamento e o questionamento que rompia com o a ignorância, pois fazer a coisa certa, para ele, era uma questão de consciência e isso exigia uma atitude reflexiva para

agir de forma correta, o que não era a mesma coisa que seguir o código moral da época. Platão, por sua vez, discípulo de Sócrates foi quem fundou a Academia, “uma escola que, em alguns aspectos e para alguns propósitos, pode ser computada como a primeira universidade.” (MINOGUE, 1981, p. 22). Na Academia, em Atenas, fundada nos anos 384/383 a.C., seguidores de Platão recebiam educação formal. E não muito mais tarde, Aristóteles, que foi aluno de Platão fundou o Liceu, em 335 a.C., também em Atenas, denominada de escola peripatética, com características diferentes da Academia, do platonismo ao dar ênfase à realidade empírica como fonte do conhecimento, e seus membros reuniam-se nela para igualmente estudar. Enquanto a Academia tinha como foco principal de estudo a política, com base na discussão, do diálogo, o Liceu, por seu turno, centrava-se na empiria de sistematização na ordem da instrução. Contudo, ambas tinham como características comuns para a busca do conhecimento pelo uso da razão. Tais fatos, em razão do que já referimos caracterizaram um círculo de novas realizações àquela sociedade e repercutem aos dias de hoje de algum modo, principalmente no âmbito das instituições de ensino que tem igual ou semelhante propósito como essas de outrora.

Ao descrever sobre os caminhos históricos das instituições de ensino no contexto ocidental, desde suas origens, Luckesi (2012, p. 44) apresenta que,

na Antiguidade Clássica, o Ocidente, principalmente na Grécia e em Roma, já dispunha de escolas tidas como de alto nível, para formar especialistas de classificação refinada em medicina, filosofia, retórica, direito. Discípulos se reuniam em torno de um mestre, cuja considerável bagagem de conhecimentos era zelosamente transmitida. Aos discípulos cabia aprender do mestre, espelho e modelo de aperfeiçoamento. Cada mestre conduzia a sua escola, fazia escola. Tinha-se, pois, nesses tempos, uma comunidade de discípulos gravitando em torno de um mestre, de uma cabeça de escola.

As funções, entre outras, das instituições de ensino, desde o princípio, é o de trazer consigo a herança cultural, e igualmente fomentá-la, criticá-la, pois tudo o que as gerações passadas fizeram e criaram, pode servir, de algum modo, de inspiração às gerações posteriores e de hoje em dia. As pessoas, em geral, e, sobretudo as que atuam nos espaços educacionais, ao conhecer e compreender os saberes de diversas épocas e civilizações poderão a apreender e a desenvolver suas próprias capacidades de interpretação, reflexão, uso e expansão desses conhecimentos para contribuir na situação concreta a que se encontram. Contudo, sabe-se que a realidade da humanidade não se desenvolve de forma puramente cartesiana, sim, exige-se uma visão mais sistêmica, pois a história da humanidade desdobra-se em seu porvir emaranhada de muitos obstáculos, como foram os séculos V a X do mundo ocidental,

principalmente, marcado por constantes disputas entre diferentes civilizações por territórios e riquezas naturais, fato esse que rompeu significativamente com o desenvolvimento das ciências, do processo de ensino, como um todo. Em consequência desses eventos, afirma Luckesi (2012, p.44),

é, no entanto, entre o final da Idade Média e a Reforma (entre os séculos XI e XV) que propriamente nasce a universidade, [...] A Igreja Católica desse tempo é a responsável pela unificação do ensino superior em um só órgão, a “universidade”. Isto ocorre como resultante de todo um esforço da Igreja no sentido de fundamentar a sua ação política e religiosa, enquanto preparava seus quadros, o clero especificamente.

Tal época caracterizava-se, como já vínhamos a considerar, pela forte abrangência do pensamento religioso da Igreja Católica, bem como pela influência que esta exercia nas decisões de alguns reis e nobres da Europa. Suas pragmáticas centrava-se, em parte, por uma visão dogmática, com a imposição de verdades do ideário cristão, no seio do autoritarismo que a constituía. A Instituição religiosa do catolicismo busca nesse contexto garantir sua hegemonia diante as heresias, confissões religiosas recentes condenadas pela Igreja Católica que se proclamava naquela realidade, criando um campo de disputa de poder espiritual e influências no pensamento. Diante disso, via a necessidade da criação de novas universidades para reforçar e proteger a fé contra as ameaças heréticas. Segundo Luckesi(2012), as universidades não ficaram ilesas do ambiente dogmático, prostrando-se às necessidades e imposições da Igreja. De outro modo, conforme Luckesi (2012, p 45) “é nesses tempos que nasce e se cultiva, nas escolas universitárias, o hábito das discussões abertas, dos debates públicos, das disputas como elementos integrantes do currículo e da especificidade de certas disciplinas.” No atinente à parte pedagógica duas formas básicas de ensino eram seguidas: a *lectio* (a leitura) e a *quaestio* (o questionamento). Contudo, cabia aos mestres à posição de âncoras dessas discussões e da garantia de severidade das ideias e anuência das conclusões dos certames.

A universidade medieval, de acordo com Héglio Trindade (1999, p. 12), “é inventada e se institucionaliza apoiada no trabalho dos copistas e tradutores que preservaram grande parte do legado greco-cristão para formar clérigos e magistrados.” De acordo com esse autor ainda, a universidade se organizava inicialmente através do modelo corporativo (*Universitas scholarum et magistrorum*), em torno de uma catedral (*Alma Mater*), concentrando os estudos de Teologia, Direito Romano e Canônico, Medicina e as Artes. Segundo Trindade (1999, p. 12),

a corporação de professores ou estudantes é a base da nova instituição, enquanto que o termo *studium* significa o estabelecimento de estudo superior. Daí serem da essência da instituição universitária medieval o corporativismo, a autonomia e a liberdade acadêmica. [...] A universidade medieval se constitui de duas formas, ou espontaneamente (*consuetudine*) ou por bula papal ou imperial. Segundo alguns analistas, aqui termina a fase espontânea da criação das universidades e elas passam a ser produto de estratégias de Papas ou Imperadores.

Nota-se, como característica desse tempo, ao menos no referente ao conhecimento, ou seja, na formação inicial que se realizava nessas instituições de ensino a busca de uma unidade. Frisando que boa parte da formação intelectual dessa época derivava-se e fundamentava-se no viés das verdades firmadas pela fé, pela religião católica, ainda que resgatassem no âmbito filosófico contribuições de Sócrates, Platão e Aristóteles, e outros filósofos gregos antigos, ao ponto de cristianizá-los em seu pensamento, nas interpretações que ora faziam, muniu para alicerçar o pensamento ocidental até os dias de hoje. Além disso, a rigorosidade, a fundamentação teórica, seriedade, comprovação e lógica do pensamento que ali se desenvolveram são substanciais e percebidas, sobretudo nos tempos atuais.

Importante salientar que as primeiras instituições acadêmicas universitárias medievais eram desprovidas de prédios próprios, não possuíam bibliotecas, laboratórios ou museus. À medida que toma “à forma institucional-organizacional, a universidade medieval constitui-se como uma escola estruturada como corporação de estudantes e/ou professores, com direito de conceder graus acadêmicos.” (OLIVEIRA, 2019, p. 6). Os protótipos de universidades que se tem conseguido informações são do século XI: a Universidade de Bolonha (1088), na Itália, modelo de universidade de estudantes e encontra sua expressão no Direito Romano, e a Universidade de Paris (1150), na França, modelo de universidade de mestres, a partir da especulação dialética e teológica. Essas duas instituições encontravam-se localizadas nos dois principais centros culturais urbanos da Europa daquela época, enquanto que para alguns historiadores, a Universidade de Oxford, na Inglaterra tivera seu início no final do século XI, no ano de 1096. No entanto, as Universidades de Bolonha e Paris foram as que obtiveram suntuoso desenvolvimento, ao atrair muitos estudantes de todo o país e das regiões próximas a elas.

Desde esse contexto do surgimento das principais universidades medievais muitas outras instituições iguais a essas haviam sido fundadas por toda Europa, contudo algumas delas tiveram vida curta, “enquanto outras, como as de Paris, Bolonha, Oxford, Cambridge, Leipzig e Coimbra continuam até os dias de hoje” (HASKINS, 1923). Ainda, no século XII e

subsequentes surgem muitas outras universidades.³ De acordo com Luckesi (2012, p. 45), “grandes pensadores surgem, organizam suas doutrinas, criam suas “escolas” de pensamento, formadas por crescentes grupos de estudiosos, que aderem a tais sistematizações e as defendem com ênfase.” Tudo isso, no entanto, sob a vigilância severa acerca de qualquer produção intelectual da época, por parte do Império e da Igreja Católica, principalmente, considerada guardiã da sabedoria, e autoproclamando-se “mãe de todas as ciências” (Rossato, 2005, p. 26).

Destacam-se como modelo medieval dessas instituições universitárias alguns elementos fundamentais, dado que voltados para certa formação e constituição social, definidos através dos objetivos e propósitos, de um modo geral, no ensino nessas universidades, os quais, segundo Oliveira (2019, p. 8),

sendo aplicado à formação de quadros profissionais necessários à sociedade europeia: os mestres das artes liberais, responsáveis pela educação geral dos indivíduos; teólogos e juristas canônicos para a burocracia eclesiástica, bem como juristas civis e médicos para a burocracia estatal e prestação de serviços à comunidade.

Como resultado desse processo, percebe-se que a dinâmica dos fatos históricos da sociedade não ocorre por acaso, provém dos diferentes papéis dos entes que a constituem devem realizar. Não é diferente disso o que se sucede com as universidades desde o princípio. Diante às possibilidades e concretização das suas funções numa coletividade, essas instituições de ensino são confrontadas e desafiadas a dar respostas precisas à sociedade na qual se encontram inseridas. Portanto, “com o advento dos movimentos reformistas e contrarreformistas, a universidade passará a ser mais um instrumento de continuidade ou

³Segundo Simões (2013, p.137), “surgiu a Universidade de Modena (1175) na Itália. Nos períodos posteriores, já no início do século XIII surgem as universidades de Cambridge (1209) na Inglaterra, de Salamanca (1218) na Espanha, a de Montpellier (1220) na França, a de Pádua (1222) e Nápoles (1224) na Itália, a de Toulouse (1229) na França, a de Al Mustansiriya (1233) no Iraque, a de Siena (1240) na Itália, a de Valladolid (1241) na Espanha, a de Piacenza (1247) na Itália, a de Sorbonne (1253), em Paris, na França, a de Murcia (1272) na Espanha, a de Coimbra (1290) em Lisboa, Portugal e a de Madrid (1293) na Espanha.” Segundo a autora (2013, p.137): “a partir do século XIV, houve uma expansão de universidades por todo o território europeu, sendo criadas, assim, as seguintes universidades: a de Lerida (1300) na Espanha, a de Roma (1303) a de Avignon (1303) na França, a de Orléans (1305) na França, a de Perúgia (1308) na Itália, a de Cambridge (1309) na Inglaterra, a de Florença (1321) na Itália, a de Grenoble (1339) na França, a de Pisa (1343) na Itália, a de Praga (1348) na República Tcheca, a de Pávia (1361) na Itália, a de Jaguelônica (1364) em Cracóvia na Polônia, a de Viena (1365) na Áustria, a de Heidelberg (1367) na Alemanha, a de Ferrara (1391) na Itália”. Para a autora (2013), ainda, no século XV, a expansão continua e aparecem as universidades de Wursburg (1402) e a de Leipzig (1409) na Alemanha, a de St. Andrews (1411) na Escócia, a de Turin (1412) na Itália, a de Rostock (1419) na Alemanha, a de Louvain (1426) na Bélgica, a de Poitiers (1431), a de Caen (1437) e a de Bordeaux (1441) na França, a de Glasgow (1451) na Escócia, a de Copenhage (1479) na Dinamarca, a de Santiago de Compostela (1495) na Espanha e muitas outras no decorrer dos séculos.” (p.137-138).

busca de hegemonia por parte da Igreja” (BIANCHETTI, 2017, p. 18). Podemos perceber tal fato, ao nos determos nos movimentos que inauguraram o que se denomina de Idade Moderna, como da Renascença, da Reforma e Contrarreforma ocorridas no século XVI. Nesse momento são notabilizadas mudanças substanciais, sobretudo no condizente ao desenvolvimento de uma mentalidade individualista, bem como, o das ciências modernas. Há uma diversidade muito maior, se comparada ao período anterior, de conhecimento humano e uma fragmentação na ordem de origem e transmissão desses novos saberes. Diante a essa período Luckesi (2012, p. 46) descreve que, “o conceito de universidade torna-se, então, inconsistente com a realidade. Podemos dizer mesmo que a universidade existente não acompanha o espírito difundido pela Renascença e pela Reforma”. Segundo Sousa (2021, p. 87), “é nesse contexto que a universidade do século XVI ganha novos e importantes contornos”. Nesse sentido ainda, conforme (SOUSA, 2021, p. 87/88):

Na defesa do humanismo a universidade retorna aos clássicos como caminho para educar o homem, procurando alternativas para instruir e formar. Nessa direção, coloca a aceitação do humano como valor fundamental, buscando na afirmação da liberdade de crenças, da dignidade humana e na confiança na razão e no espírito humano os pilares estruturantes da nova forma de pensar dos indivíduos. Todavia, entre os séculos XVI, XVII e XVIII, a investigação das humanidades no interior das universidades foi sendo substituído, a partir das necessidades apontadas pela sociedade.

O que passa a ser percebido, nesse contexto, nas palavras de Hélió Trindade (1999), é o de que as sociedades europeias vivem um momento de intensas e significativas mudanças, as quais se refletem na universidade tradicional, impulsionado-a a um longo processo de transição para a universidade moderna do século XIX. Essas mudanças e transformações não ocorrem ao mesmo tempo e proporção nas universidades já existentes no cenário europeu. A Itália é o ponto nuclear, em virtude de a Renascença⁴ lá encontrar sua origem e ápice, mais precisamente nas repúblicas de Veneza e Florença, terra dos Médicis e dos Papas à época. Além disso, segundo Hélió Trindade (1999, p. 13), “o desenvolvimento das universidades de Florença, Roma e Nápoles e da Academia Neoplatônica serão centrais para o fim da hegemonia teológica e o advento do humanismo antropocêntrico”. Esse fenômeno, do

⁴ O **Renascimento** (ou **Renascença**, **Renascentismo**) foi, ao mesmo tempo, um período histórico e um movimento cultural, intelectual e artístico surgido na Itália, entre os séculos XIV e XVII, e atingiu seu ápice no século XVI. Como sabemos, renascimento significa, literalmente, nascer novamente. Por isso, esse termo foi utilizado para indicar o movimento de retomada da cultura clássica greco-romana. Embora a Itália, especialmente Florença, sejam consideradas o berço da Renascença, ela se expandiu para outras regiões europeias, tais como Alemanha, Flandres e o norte dos Alpes. (Texto originalmente publicado em <https://www.infoescola.com/movimentos-culturais/renascimento/>. Acesso em: 21 abr.2020.

Renascimento e do Humanismo⁵ não se restringiram às circunscrições italianas, ao alastrar-se para além dos Alpes, difundindo-se nas mais distintas regiões e universidades francesas, belgas, inglesas, austríacas e alemãs, em algumas mais, outras menos se dá essa transição, ou ruptura da tradição medieval para o renascimento literário. Em consequência disso, segundo Héglio Trindade (1999, p. 14),

um traço novo, porém, que aparece na evolução da universidade alemã no século XIX, é, com o desaparecimento do feudalismo, o controle progressivo das universidades pelos poderes dos príncipes. Essa tendência iniciada no século XV e concluída no início do século XVI estabelece um dos padrões da universidade europeia: são instituições doravante vinculadas ao Estado e este processo se acentuará com a Reforma protestante.

Nas palavras desse mesmo autor, “A Reforma e a Contra-Reforma introduziram um corte religioso radical entre as universidades” (TRINDADE, 1999, p. 14). Por um lado, nota-se da Reforma o rompimento com a hegemonia tradicional da Igreja Católica, de outro lado, a Contrarreforma faz uma reação contrária àquela. Tais fatos marcam definitivamente a vida intelectual dos povos europeus, pois, entre outros aspectos daquelas sociedades, além das mudanças e transformações nas universidades já existentes, criam-se novas universidades, fruto desses fenômenos ocorridos. Doravante a isso, de acordo com Héglio Trindade (1999, p. 14), “o último elemento é a nova relação universidade e ciência, que vai ter um novo impacto transformador na estruturação da vida universitária”. Segundo o autor (TRINDADE, 1999, p. 14),

o século XVII foi marcado, sobretudo, pelas descobertas da Física, Astronomia e da Matemática, enquanto que no século XVIII o avanço foi predominantemente no campo da Química e das Ciências Naturais. Na transição entre os dois séculos fundam-se as primeiras cátedras científicas e surgem os primeiros observatórios, jardins botânicos, museus e laboratórios científicos.

Nesse sentido, há um avanço e uma intensificação no fazer ciência, ao ponto de bancar com que sua inserção se concretizasse nas universidades por meio da pesquisa. Dado esse novo contexto, ocorre uma mudança imensa “no sistema de valores e normas universitárias, reconhecendo-se, não sem conflitos, a legitimidade de uma atividade relacionada com as ciências em geral” (TRINDADE, 1999, p. 14). Segundo o autor, “a entrada das ciências nas universidades vai alterar irreversivelmente a estrutura da instituição, limitada anteriormente às

⁵ Humanismo, um movimento intelectual que se dedicou a valorizar a condição humana e suas múltiplas possibilidades de realizações e descobertas em variados campos do saber, tais como a ciência, a literatura e as artes. (Texto originalmente publicado em: <https://www.infoescola.com/movimentos-culturais/renascimento/>. Acesso em: 21 abr.2020.

ciências ensinadas nas faculdades de medicina e artes sob a denominação de “filosofia natural”.” (TRINDADE, 1999, p. 15). Portanto, segundo Héglio Trindade (1999, p. 15),

o desenvolvimento da universidade renascentista resulta de uma profunda transformação, a partir do século XV, decorrente da expansão do poder real, da afirmação do Estado Nacional e da expansão ultramarina. A Universidade, como instituição social, haveria de se transformar abandonando, mesmo nas que se alinham na Contra-Reforma, seu padrão tradicional teológico-jurídico-filosófico. A universidade renascentista se abre ao humanismo e às ciências, realizando a transição para os diferentes padrões da universidade moderna do século XIX.

Estamos agora diante a um contexto em que se permite constatar uma intensa busca de conhecimentos e novos saberes. Uma sociedade, se comparada ao período anterior, muito mais heterogênea. Há um processo de diferenciação potencialmente ampliado no condizente à realidade social, política e econômica, porventura jamais notada naquela realidade. Parafraseando Bianchetti (2017), com o surgir do Renascimento e a afirmação posterior do Iluminismo, com o enfraquecimento do teocentrismo e a ascensão do antropocentrismo, com a hegemonia de uma nova classe social, a burguesia se afirma no atinente aos aspectos econômicos, geopolíticos da denominada fase comercial do capitalismo, com uma nova visão de sociedade, educação e cosmovisão, assim, passa a haver uma nova estrutura e função do papel da universidade. Em consequência disso, propriamente no século XVIII, com o surgimento e desenvolvimento da industrialização, iniciada na Inglaterra e posteriormente expandida e concretizada igualmente em outras regiões da Europa, há como somatório desses fatos a Revolução Francesa (1789). A Revolução Francesa teve como uma das suas distinções a defesa de uma educação universal, pública e gratuita, mas somente a partir de 1806, com a criação da Universidade Imperial por Napoleão, esta, “a universidade napoleônica rompe com a tradição das universidades medievais e renascentistas e organiza-se, pela primeira vez, subordinada a um Estado nacional” (TRINDADE, 1999, p. 16). Isso caracteriza uma forma inovadora, porque a educação torna-se pública, extensiva por todo o Império, o que não significa para toda e qualquer pessoa, todavia, o Estado passa a ser o mantenedor da educação. Esse novo modelo se estende a outras regiões da Europa, como a Itália e os Países Baixos. De acordo com Héglio Trindade (1999, p.16), “a Universidade napoleônica torna-se um poderoso instrumento para criar quadros necessários para a sociedade e para difundir a doutrina do Imperador.” Sendo, portanto, a universidade um instrumento do poder imperial, cabe a ela, posto que, presente nas diferentes regiões do império, atuar na formação profissional, entre elas a formação de professores que atuavam nas escolas primárias, colégios, liceus e faculdades profissionais. Segundo o autor, “o novo sistema estatal

napoleônico foi eficiente na formação profissional, mas as ciências não tiveram a evolução da universidade prussiana de Berlim” (TRINDADE, 1999, p. 17).

Da mesma forma que a universidade napoleônica, frente às consequências advindas das transformações do processo industrial, está a investigação científica, e a universidade como liderança do pensamento e torna-se a responsável pelo desdobramento da pesquisa. Portanto, cabe à instituição universitária preparar e capacitar os estudantes e o próprio corpo docente à pesquisa, à descoberta, considerando para isso as mudanças que ocorrem na sociedade. Segundo, Héglio Trindade (1999, p. 17),

a concepção de uma universidade fundada sobre o princípio das pesquisas e no trabalho científico desinteressado associado ao ensino amadurece sob o impulso do Estado. Com a nomeação do sábio Humboldt, em 1809, para o Departamento dos Cultos e da Instrução Pública do Ministério do Interior, a nova universidade nasce da fusão com a Academia de Berlim, garantindo a liberdade dos cientistas e sob a proteção do Estado, da qual dependia seu orçamento anual.

Diferentemente de outras universidades, entre elas as universidades napoleônicas, a concepção humboldtiana de universidade está direcionada a fins diversos, como a pesquisa e prestação de serviço à sociedade. A universidade, para Friedrich Wilhelm Christian Karl Von Humboldt (1767-1835), criador da Universidade de Berlin (1810), caracterizava-se como uma instituição que deveria voltar-se à investigação, à produção do conhecimento. De acordo com Humboldt (1997, p. 90), “o conhecimento precisa ser assimilado de tal modo que o entendimento, o saber e a criação intelectual adquiram relevância em virtude de sua precisão, harmonia e beleza internas, ao invés de ser valorizado devido a motivações externas às atividades científicas.” Além disso, o movimento iniciado na Universidade de Berlin firma-se da concepção de universidade integradas, por exemplo, através das faculdades de Filosofia, Direito e Medicina, como também, no sentido de não haver a separação entre o saber, o ensino e a pesquisa, diferentemente do que estava a se realizar no modelo napoleônico, sobretudo, em que a centralidade estava basicamente na formação profissional, e constituída por faculdades isoladas.

Nesta mesma perspectiva, ao apresentar sua análise sobre a universidade através da história, Cipriano Luckesi (2012, p.48), descreve:

Em 1851, o cardeal Newman, fundador da Universidade de Dublin, Irlanda, sonha com uma Universidade que seja o lugar do ensino do saber universal. Percebemos, assim, no pensamento de Newman, a aspiração por uma universidade que seja o centro de criação e difusão do saber, da cultura.

Observa-se, a partir desse princípio de Newman, uma concepção de universidade em que a finalidade era a aspiração do indivíduo ao saber. Uma educação geral e liberal por intermédio do saber universal. Nesse sentido, percebe-se haver um esforço na construção de uma universidade europeia firmada na busca, segundo o autor, “pela livre autonomia universitária, como condição indispensável para questionar, investigar, propor soluções de problemas levantados pela atividade humana” (LUCKESI, 2012, p. 48). Nesse ínterim, compreende-se da importância da sociedade como um todo e sua participação constante na afirmação de novos ideários, como o da liberdade, da busca de novos saberes que propicie a si mesma, entre outras coisas, a descoberta da sua identidade social, cultural, política e econômica, autodeterminando-se em suas ações no porvir do tempo, e até mesmo possibilitando o desenvolvimento de uma atitude crítica à realidade, aspecto indispensável para o questionamento e soluções de problemas decorrentes da atividade humana.

2.2 A universidade no contexto da América Latina

Ao analisarmos sobre as primeiras universidades, no contexto ocidental, constituídas para além das fronteiras europeias arrimamo-nos à América Latina. Antes mesmo das Universidades Norte-Americanas⁶ serem implantadas e de muitas outras fundadas até mesmo na Europa, a América Latina é o berço das primeiras universidades fora do continente europeu. O continente Latino Americano é estigmatizado principalmente pelas colonizações espanholas e portuguesas. Embora o processo de colonização tenha se realizado de diferentes formas, e sido marcado, sobretudo, pela dizimação de diversos povos primitivos que aqui já habitavam, além de saques e raptos de muitas das riquezas naturais, como ouro, prata, etc., sobre o que não me deterei em detalhes, sem com isso estar indiferente, ocupar-me-ei, nesse momento à questão da implantação do ensino superior, da Universidade, mais substancialmente, que veio a ser inserida nessa região, por ocasião da chegada basicamente dos colonizadores advindos da península ibérica.

A Universidade de São Domingos⁷ é considerada historicamente a primeira universidade das Américas, criada em 1538, em Santo Domingo, na atual República

⁶ As primeiras universidades norte-americanas, Harvard, Yale e Filadélfia, fundadas respectivamente em 1636, 1701 e 1755.

⁷ A Universidade Autônoma de Santo Domingo foi criada por decreto de José Gabriel García e Emiliano Tejera em 31 de dezembro de 1866 sob o nome de Instituto Profissional, recebendo seu nome atual em 1914. Na República Dominicana, é considerada a herdeira do *Studium Generale* do Convento Dominicano de 1518 e da Universidade Santo Tomás de Aquino, criada pela bula papal *In Apostolatus Culmine* em 28 de outubro de 1538. Essa "continuidade" da Universidade Autônoma de Santo Domingo em relação à Universidade Santo Tomás de Aquino (fechada dezenas de anos antes), bem como a consideração na República Dominicana de ser a primeira universidade da América são motivos de debate. A universidade deixou de ser um *Studium Generale*,

Dominicana, na região do Caribe, confiada pela Coroa Espanhola à ordem religiosa católica dos dominicanos à administração do ensino nessa instituição. Em 1551 é criada a Universidade de São Marcos⁸, em Lima, no Peru, considerada a mais antiga do continente sul americano. São dois os argumentos que afirmam ser a Universidade de São Marcos a mais antiga das Américas: um deles é o de ter sido a primeira instituição universitária criada pela coroa espanhola, o outro, por ser a única fundada durante o século XVI e, sem interrupção está a funcionar até os dias de hoje. No mesmo ano, 1551, foi fundada, na Cidade do México, no México, com o nome de Real e Pontifícia Universidade do México, hoje denominada de Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). Tanto a Universidade de São Marcos, quanto a da Cidade do México foram confiadas ao controle da Igreja Católica. Já, “as Universidades de São Tomás em Bogotá, fundada em 1580, a de São Fulgêncio, no Equador, em 1586, e a de Santo Antonio Abade, em Cuzco, no Peru, fundada em 1597, foram confiadas aos dominicanos” (PEREIRA, 2008, p. 56). Esses aspectos são fundamentais elucidá-los, pois caracterizam os motivos pelos quais essas instituições foram criadas, a de difundir o cristianismo e igualmente de habilitar a aristocracia colonial no atinente para a profissão que

administrado pela congregação dominicana, para se tornar o centro da educação no Novo Mundo. Por meio da bula anteriormente mencionada, este Estudo Geral, dirigido pelos dominicanos a partir do ano de 1518, é promovido à categoria Universidade em 1538. A nascente universidade tomou a Universidade de Alcalá de Henares como modelo e, como tal, foi a porta-estandarte das idéias renascentistas que emergiram do mundo medieval, de onde a Espanha emergiu nos dias da conquista. Dizem que os jesuítas planejaram ocultar a sanção geral do Conselho das Índias para tomar o monopólio da concessão de diplomas do Vaticano, uma característica fundamental de uma universidade. Isso, em detrimento da Universidade de Santo Domingo, criada pela facção da Igreja do Convento Dominicano. No entanto, e mesmo que a Sanção Geral não existisse em 1538 (apesar de existir, ela só foi oficializada 28 anos depois por um comitê de revisão de documentos antigos, comum em um contexto histórico em que os registros históricos levavam décadas para serem concluídos). Naquela época, não havia lei escrita definida que exigisse um selo vice-legal para implementar uma bula papal. Evidentemente, a Universidade de Santo Domingo concedeu graus acadêmicos muito antes de 1551, que a classifica como "universidade", no sentido moderno do termo, muito antes das universidades do México ou do Peru. Por outro lado, existem controvérsias quanto à sua legitimidade no Império Espanhol e sua continuidade histórica como a Universidade Santo Tomás de Aquino. Universidade Autônoma de Santo Domingo foi fundada em 16 de novembro de 1914 com o objetivo de concretizar a reabertura da Universidade Santo Tomás de Aquino, fundada pela bula papal em 28 de outubro de 1538, esse fato gera controvérsias sobre sua continuidade entre vários historiadores.

Fonte: <https://www.uasd.edu.do/index.php/informacion-general/historia>. Acesso em: 24 de abril de 2020.

⁸ A Universidade Nacional Prefeito de San Marcos, decano da América, fundada em 12 de maio de 1551, foi o início da história universitária do continente. Os dominicanos em seus conventos em Cusco, a principal cidade peruana no século XVI, e Lima, estudaram Artes e Teologia para exercitar os antigos membros e preparar os noviços da Ordem. O aumento dos estudos superiores determinou que, no capítulo do famoso convento de Cusco (01/07/1548), Frei Tomás de San Martín solicitou a fundação de uma universidade ou Estudo Geral em Lima ou também chamada Ciudad de los Reyes. A iniciativa eclesiástica foi bem-vinda e recebeu um forte impulso leigo do conselho de Lima. Foram nomeados dois processadores, civis e eclesiásticos, que, após uma gestão bem-sucedida, determinaram a fundação da Universidade. Foi feito através da Cédula Real, assinada pelo rei Carlos V na cidade de Valladolid, em 12 de maio de 1551, e recebeu o nome de Universidad de Lima. É a partir de 1574 que leva a Universidade de San Marcos. (Tradução minha).

Fonte: <http://www.unmsm.edu.pe/home/inicio/historia>. Acesso em: 24 de abril de 2020.

viriam a desempenhar nessas regiões. Em 1595 foi criada a Universidade de San Carlos, na região denominada de Índias Orientais Espanholas.

No decorrer do século XVII, no ano de 1613 é criada na cidade Córdoba, província de mesmo nome, na Argentina a Universidade Nacional de Córdoba⁹. Dentre essas tiveram sido criadas, antes, durante e depois desse período, várias outras Universidades¹⁰ em distintas

⁹ O Breve Apostólico do Papa Gregório XV, de 8 de agosto de 1621, concedeu ao Colégio Máximo o poder de conferir diplomas, o que foi ratificado pelo monarca Felipe IV, por meio do Decreto Real de 2 de fevereiro de 1622. Em meados de abril daquele ano, o documento chegou a Córdoba e o Provincial da Companhia, Pedro de Oñate, com o acordo dos professores, declarou a Universidade inaugurada. Oñate redigiu os regulamentos do órgão, cujos títulos tinham validade oficial. Com o nascimento da Universidade Nacional de Córdoba, conhecida como Casa de Trejo, começou a história do ensino superior na República Argentina.

Fonte: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/or%C3%ADgenes> Acesso em: 28 de abril de 2020.

¹⁰ Universidade Real e Pontifícia de Santiago da Paz e Gorjón, Santo Domingo, República Dominicana, por Real Cédula de 23 de fevereiro de 1558. Transformada em seminário em 1602, a Sociedade de Jesus administra a atualização da antiga universidade em benefício de um faculdade fundada por ela em 1703, obtida da Royal Audiencia em 19 de setembro de 1704 e por decreto real em 26 de maio de 1747; a ratificação papal ocorreria em 14 de setembro de 1748. Foi extinta em 1767; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México. Fundado pelos jesuítas sob o patrocínio de San Jerónimo e a mando do Cabildo da cidade de Puebla em 14 de abril de 1578. Como resultado desta primeira escola e por doação de Melchor de Covarrubias, é fundado o Colegio del Espíritu Santo, que após sua secularização no século 19, no Colégio do Estado, tornou-se a atual Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; Universidade Pontifícia de Santo Tomás de Aquino, Bogotá, Colômbia, por bula de 1580, que obteve o passe real ou exequatur apenas em 1630. Encerrada em 1826 e reaberta em 1855, foi novamente fechada em 1861. Reabre suas portas sob o nome da Universidade Santo Tomás da Colômbia em 1965; Universidade de San Fulgencio, Quito, Equador, 1586. Foi extinta; Universidade Pontifícia de San Ildefonso, Lima, Peru, por bula de 13 de outubro de 1608. Foi extinta; Universidade Pontifícia de Santo Tomás de Aquino, Santiago, Chile, pela Bula Papal de 1619. Foi extinta em meados do século XVIII; Universidad Real e Pontifícia de Mérida, Yucatán, México, foi extinta em 1767; Universidad Real de San Ignacio de Loyola del Cuzco, Cuzco, Peru, 1621. De origem jesuíta, foi recusada quase imediatamente após sua abertura devido à oposição da Universidade de San Marcos (em Lima), do conselho eclesiástico e do Seminário de San Antonio Abad. Foi reaberto em 1648 e extinta em 1767; Universidade de San Miguel, Chile, por bula de 1621. Foi extinta; Universidade Pontifícia de São Francisco Javier, Bogotá, Colômbia, em 9 de julho de 1621, de privilégios pontificiais concedidos à Sociedade de Jesus para fundar universidades, que obtiveram um passe real em 2 de fevereiro de 1622. Foi extinta em 1767. A atual Pontifícia Universidad Javeriana foi fundada em 1 de outubro de 1930; Universidade de San Gregorio Magno, Quito, Equador, 1622. Universidade Jesuíta, foi extinta em 1767; Universidade Real e Pontifícia de São Francisco Xavier, Sucre, Bolívia, 1624. Fundada em 27 de março de 1624, com o título de Universidade Maior, Real e Pontifícia através da Bula Papal emitida por Gregory XV em 8 de agosto de 1623 e o Documento Real emitido pelo rei Felipe III em 2 de fevereiro de 1622. Atual Universidad Mayor Real e Pontifícia San Francisco Xavier de Chuquisaca; Colégio Prefeito de Nuestra Señora del Rosario, Bogotá, Colômbia, hoje Universidad del Rosario, fundada pelo Arcebispo de Santa Fe no Novo Reino de Granada, Frei Cristóbal de Torres em 1653, com a autorização do rei Felipe IV, para ensinar filosofia, teologia, jurisprudência e medicina; Universidade Real de San Carlos Borromeo, Guatemala, por decreto real de 31 de janeiro de 1676. Universidade atual de San Carlos de Guatemala; Universidade de San Cristóbal, Huamanga (Ayacucho), Peru, 1677. Foi extinta durante a segunda metade do século XIX. A atual Universidade Nacional San Cristóbal de Huamanga foi fundada em 1959; Universidade Real de San Antonio Abad, Cuzco, Peru, em 1 de março de 1692, ordenando ao vice-rei do Peru pelo Certificado Real de 1º de junho do mesmo ano a efetivação de sua fundação, a mesma que somente seria dada pela provisão vice-legal da 19 de julho de 1696, devido à ação movida por seu concorrente, a Universidade Jesuíta de San Ignacio de Loyola. Por decreto real de 28 de março de 1816, seus poderes para conceder diplomas são suspensos e para ensinar leis e cânones, os mesmos que são restaurados após a independência por decreto supremo de 18 de julho de 1825, estabelecendo que esse seria o caso até a operação do recém-criada Faculdade de Ciências e Artes, para a qual foi fundada a Universidade de San Simón, instalada em 26 de abril de 1826, ato em que os médicos da Universidade de San Antonio Abad foram incorporados, deixando assim extinguiu o último. Por decreto supremo de 11 de julho de 1828, essa decisão é revertida, extinguindo San Simón e restaurando a Universidade de San Antonio Abad para a escola de seminário de mesmo nome, embora de caráter público. Atual

localidades da América Latina, sobretudo as de colonização da Coroa Espanhola, uma vez que no Brasil houve a colonização portuguesa, e não contou com a criação de nenhuma universidade no período, propriamente dito, da sua colonização. Deste modo, a educação superior permanecia na Universidade de Coimbra (1290), em Coimbra, Portugal. Era a única Universidade que havia naquele tempo e que fazia parte da Coroa Portuguesa. Portanto, no caso brasileiro, só poderemos falar de Universidade a partir do século XX, quando da criação das primeiras Universidades do e no país.

Muitas dessas Universidades, introduzidas no período de colonização espanhola, na América Latina, continuam em funcionamento hoje, ininterruptamente, desde a sua fundação¹¹. Além disso, algumas dessas instituições de ensino, a exemplo do Colégio Maior de Nossa Senhora do Rosário, hoje Universidad del Rosario, em Bogotá, na Colômbia, no contexto colonial espanhol nas Américas seguiam um modelo de organização da Universidade de Salamanca (1218), em Salamanca, Espanha, a qual, à época, principalmente, mantinha a tradição originada na Universidade de Bolonha (1088), na Itália, de *Universitas scholarium*, em que os estudantes constituíam a base da instituição, diferente da *Universitas magistrorum*, como o era a Universidade de Paris (1170), em Paris, França. Nesse contexto, nas colônias espanholas, implantou-se um modelo de universidade como um serviço de Estado-nação, isto é, uma instituição pública, porém subordinada aos intentos das poderosas hierarquias civil e eclesiástica existentes em acertada época e contexto. Isso significa que as universidades embora tivessem sido confiadas a algumas ordens religiosas (dominicanos, jesuítas e franciscanos), os quais, através de seus mestres, se encarregavam de realizar a autogestão

Universidade Nacional de San Antonio Abad del Cuzco; Universidade Real de Santa Rosa de Lima, Caracas, Venezuela, por decreto real de 22 de dezembro de 1721. Foi extinta. A atual Universidade Central da Venezuela foi fundada em seu lugar, em 1827; Universidade Pencopolitana, Concepción (Chile), em 1724. Foi extinta em 1767; Universidade Real e Pontifícia de San Jerónimo, Havana, Cuba, em 5 de janeiro de 1728. Atual Universidade de Havana; Universidade Real de San Felipe, Santiago, Chile, em 1738. Foi extinta em 1839. A atual Universidade do Chile foi fundada em seu lugar, em 17 de setembro de 1842; Universidade de Los Andes, na Venezuela, 29 de março de 1785; Universidade Real de Santo Tomás de Aquino, Quito, Equador, 1786. Surgida da fusão de duas instituições anteriores, as universidades pontifícias de San Gregorio Magno (jesuíta) e Santo Tomás de Aquino (Dominica), foi transformada em público em 1788, sendo extinta quando a Universidade Central de Quito foi fundada em seu lugar em 1826, que mudou seu nome para Universidade Central do Equador em 1836; Universidade de Guadalajara, no México, 1792.

¹¹ Universidade Real e Pontifícia de San Marcos, Lima, Peru, por disposição real de 12 de maio de 1551, atual Universidade Nacional Maior de San Marcos (UNMSM); Universidade Pontifícia de Córdoba, Córdoba, Argentina, 1613, atual Universidade Nacional de Córdoba (UNC); Universidade Real e Pontifícia de São Francisco Xavier, Sucre, Bolívia, 1624, atual Universidad Mayor Real e Pontificia São Francisco Xavier de Chuquisaca (USFX); Universidade Real e Pontifícia de San Carlos Borromeo, Guatemala, por Real Cédula de 31 de janeiro de 1676, atual Universidade de San Carlos de Guatemala (USAC); Universidade Real de San Antonio Abad, Cuzco, Peru, 1692, atual Universidade Nacional de San Antonio Abad del Cuzco (UNSAAC); Universidade Real e Pontifícia de San Jerónimo, Cuba, 1721, atual Universidade de Havana.

dessas instituições, contudo, suas decisões, acerca do ensino e da contratação e designação dos professores, por exemplo, estavam, ou deveriam estar atreladas à vontade eclesiásticas, ou dos vice-reis da Coroa espanhola. Ao encontro disso, ao apresentar sobre o verbetetema ‘Universidades’ na obra *Latinoamericana - Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe*, Hugo Aboites Aguilar (2006, p. 1197) afirma,

A universidade da América espanhola foi, além disso, a dos conquistadores e, como tal, seu interesse prioritário consistia em difundir a cultura europeia e educar os filhos dos nobres indígenas e espanhóis para a organização das vastas populações que os cercavam. Os idiomas e a produção artística dos povos nativos não foram o ponto de partida de um diálogo de culturas. Como a universidade não buscava interagir com a cultura local, mas substituí-la, não foram retomadas nem a organização social nem as artes ou o mundo mítico das culturas que a rodeavam. Em vez disso, nela se discutiam em latim a filosofia e a teologia escolástica medieval, enquanto indígenas escravizados cultivavam as grandes extensões de terra usadas para o sustento da instituição.

A presença das Universidades nas colônias caracterizou-se, de início, sobretudo por uma forte representação do pensamento europeu, numa atitude de imposição do ideário hegemônico pertence aos povos invasores dessas regiões latino-americanas. Em detrimento a eles tudo o que nessas localidades encontraram e conheceram dos povos primitivos que nelas habitavam. Além disso, fizeram dos povos originários seus escravos, subordinados nos serviços, quando não lhes abstraíram a dignidade e a vida, diante à recusa e resistência de muitos deles ao que lhes era forçado realizar. Nas palavras de Altbach (1991), os objetivos dessas universidades era o de aculturação e domínio cristão, forte dogmatismo doutrinário, preocupação com a formação profissional e ênfase nas disciplinas humanas.

A partir do século XVIII em diante há certa guinada no pensamento nas Universidades da América Latina, no sentido de absorver uma forte influência dos ideários iluministas e isso, em parte, resultar na luta pela laicização do ensino público. Aos poucos, e ao longo dos séculos que se seguiram até os dias de hoje, várias dessas Universidades passaram a adotar novos métodos de ensino, distanciando-se do modelo medieval da escolástica ao adentrar no campo dos estudos das Ciências e do conhecimento Moderno. Da mesma forma, começa a haver, mesmo que timidamente, uma formação universitária que também abrange as classes populares, contribuindo para o desenvolvimento do seu conhecimento, ao adquirir saberes especializados que os capacitassem a ascender-se socialmente, culturalmente, auxiliando na formação da sua cidadania. Tais mudanças e transformações não ocorreram ao acaso, sim como resultado de insatisfações e lutas, principalmente de estudantes, que promoveram

significativas manifestações reivindicatórias e em defesa de mudanças do modelo de Universidade e do método pedagógico.

À medida que as Universidades já existentes passaram por algumas transformações em seu modelo pedagógico e de organização, isto é, saindo dos moldes medievais europeus encontram alguma transformação ao passar para as feições das Universidades napoleônicas, instituições francesas que se caracterizavam em faculdades isoladas e destinadas ao atendimento às necessidades profissionais, diferentemente da proposta das Universidades alemãs, do modelo humboltiano, que se distinguiam como universidades de ensino, pesquisa, e preocupada com a formação cultural do povo. Contudo, com as transformações ocorridas nos séculos XVIII e posteriores, nos âmbitos políticos, sociais e culturais não significou necessariamente o rompimento, em definitivo do que já estava presente nessas instituições de ensino, porque se manteve em maior parte como espaço de formação da elite social que compunha a administração governamental dessas localidades. Ademais, tratava-se, nas palavras de Darcy Ribeiro (1969, p. 73), de uma “instituição social que consagra e difunde a ideologia da classe dominante, contribuindo assim para a consolidação da ordem vigente”.

As universidades latino-americanas não eram e não são homogêneas nas suas organizações, moldam-se por contrastes, embora sua estrutura, nesse momento, fosse uma reprodução da matriz francesa das universidades napoleônicas, estava muito longe de ser tal qual àquela. De acordo com Darcy Ribeiro (1969, p. 88), “a estrutura copiada serviu muito bem, entretanto, para orientar a criação de novas escolas autárquicas, para organizá-las internamente e, mais tarde, para aglutiná-las em universidades”. Além disso, acrescenta o autor, “foi dentro deste marco estrutural – caracterizado por um complexo de faculdades e escolas profissionais, independentes entre si e por esta feudalização dos campos do saber em cátedras autárquicas – que cresceu a universidade na América Latina” (RIBEIRO, 1969, p. 91).

Porém, à vista disso, de acordo com Hugo Aboites Aguilar (2006, p. 1199),

apesar de tudo, no século XIX, as universidades latino-americanas conseguiriam formar um número pequeno, mas importante, de profissionais. Alguns deles tornaram-se capazes de interpretar seu tempo e, a partir das experiências das invasões neocoloniais, da luta contra o poder eclesiástico e os golpes de Estado, contribuíram para criar as raízes da vocação laica, anti-imperialista e republicana que ainda existem na América Latina.

Nota-se que a universidade latino-americana também jamais foi e não é estanque, experimentou, desde o seu princípio, múltiplas transformações resultantes de causas internas e

externas. Algumas mudanças internas se deram pelo esforço de renovação institucional por parte de professores mais inconformados e igualmente à pressão do movimento estudantil, outras variações advindas de influências inovadoras que se agregaram aos conjuntos originais e enriqueceram os conteúdos dos velhos planos de estudo, com a presença de novas disciplinas básicas e aplicadas. Contudo, esses movimentos de renovação não foram o suficiente para alterar o cerne do sistema estrutural dessas instituições, mas foram substanciais para que outras ações posteriores tivessem mais força e se concretizassem nos princípios do século XX, como foi o caso da Reforma de Córdoba¹², no ano de 1918. Segundo Darcy Ribeiro (1969, p. 112),

A principal força renovadora da Universidade Latino-Americana foi o movimento reformista iniciado em Córdoba em 1918. Na realidade, o movimento de reforma precedeu àquele evento e sucedeu como um esforço deliberado dos corpos universitários, particularmente do corpo discente de toda a região, especialmente da América Hispânica, por transfigurar as bases da vida acadêmica, superando seus conteúdos mais arcaicos.

A Reforma de Córdoba não foi um evento isolado, pois repercutiu no universo de várias outras universidades latino-americanas, ao atingir representações de estudantes da Argentina, do Uruguai, da Bolívia, do Peru, e posteriormente, com algumas condicionantes, no México, na Bolívia, na Venezuela, e na Colômbia. As bases pragmáticas estabelecidas pela Reforma foram: co-participação dos estudantes na estrutura administrativa, autonomia universitária, ensino gratuito, liberdade de cátedra, concurso com júris com participação de estudantes, pesquisa em função da universidade, extensão universitária e compromisso com a sociedade; conforme se encontra expresso no sítio institucional daquela Universidade, ainda hoje, acerca desse evento. Diante disso, cabe ressaltar que a Reforma de Córdoba caracterizou-se igualmente na luta pela construção do sentimento de uma identidade “latino-americana”, buscando estabelecer um modelo *sui generis* da construção e desenvolvimento social, político latino, tão atrelado ainda se encontrava às prerrogativas eurocêntricas.

¹² De acordo com os eventos que o país e o mundo estavam passando, em junho de 1918, os jovens universitários de Córdoba iniciaram um movimento pela genuína democratização da educação, que rapidamente conquistou o apoio de todo o continente. Esse feito, conhecido como Reforma Universitária, é um dos mitos de origem de Córdoba no século XX e um dos pontos de partida para sua entrada na modernidade. A utopia universitária de 18 antecipou meio século ao "maio francês" e estendeu sua influência a todas as universidades argentinas e latino-americanas. As demandas reformistas lutaram pela renovação das estruturas e objetivos das universidades, a implementação de novas metodologias de estudo e ensino, o raciocínio científico contra o dogmatismo, a livre expressão do pensamento, o compromisso com a realidade social e a participação do corpo docente e estudantes no governo universitário.

Fonte: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/la-gesta-estudiantil-por-la-democratizaci%C3%B3n-de-la-ense%C3%B1anza>

A Reforma de Córdoba passou a ser um marco fundamental para um projeto de universidade latino-americana influenciando na organização dessas instituições em todo o continente, ao compartilhar de objetivos, que se tornaram gerais, apresentados no Manifesto de Córdoba de 1918¹³, o qual fora redigido pelas lideranças estudantis daquele movimento. Pode-se considerar que essa nova forma de compreender a universidade, desde então, ressoou de um extremo ao outro do continente latino-americano. Faz-se vívido ainda nos dias de hoje, até mesmo no Brasil, que à época não contava com Universidade alguma, sim com algumas Faculdades isoladas aqui, ali e acolá. Mas, a partir da implantação das primeiras Universidades brasileiras nos inícios do século XX em diante, nota-se que nos anos de 1960, por parte da União Nacional dos Estudantes (UNE), ao declarar greve para conseguir garantir sua representatividade na gestão universitária, bem como a defesa da autonomia universitária aprovada na Reforma Universitária brasileira de 1968, estão a resgatar princípios já aludidos há 40 anos no Manifesto de Córdoba.

O Movimento que originou a Reforma de Córdoba é considerado por muitos estudiosos do assunto um marco decisivo às Universidades Latino-Americanas, pois, entre outros aspectos caracteriza a nova forma de relação dessa instituição com a sociedade na qual se encontra inserida, sobretudo num contexto da constituição das sociedades nacionais e suas estruturas estatais juridicamente formadas. Portanto, trata-se de um movimento inaugurado pela sua originalidade latino-americana em Córdoba, todavia, não pode ser entendido unicamente no âmbito universitário. Segundo Tünnermann (2001, p. 72),

O Movimento, que não ocorreu por geração espontânea, mas em resposta a uma nova situação social, não pode ser examinada unicamente em seu ângulo acadêmico-universitário, por importantes que tenham sido as mudanças que essa instituição proporcionou, no entanto, é necessário considerá-lo no contexto socioeconômico e político que lhe originou. (Tradução minha).

Nota-se que o Movimento da Reforma universitária de Córdoba resultou de um processo dialético e diverso que teve suas bases em mobilizações sociais intensas. Entre outros aspectos destacamos a chegada do radicalismo argentino ao poder em 1916, mediante o sufrágio universal, tal fato repercutiu igualmente no âmbito de organização da Universidade. Esses acontecimentos representaram a ascensão política da classe média, fortalecida pela onda imigratória na Argentina, desde o século anterior. Além disso, se somam a crescente urbanização da sociedade argentina e boa parte da sociedade latinoamericana, bem como da

¹³ O texto desse Manifesto de Córdoba de 1918 é uma expressão da luta estudantil que teve como consequência a implementação da reforma universitária exigidas pelos estudantes na ocupação da Universidade de Córdoba.

relação de forças político-econômicas à nível internacional decorrentes da Primeira Guerra Mundial, que também pôs em crise o sistema de valores ocidentais sobre os quais as sociedades da América Latina encontravam-se, consideravelmente, alicerçados. Essas mudanças internas e externas relacionadas ao capitalismo que em dado período estava a se expandir pela América Latina propiciou o surgimento emergente de uma classe média que buscava alcançar progressivamente sua participação social viabilizando, por conseguinte, um processo de transformação na sociedade. Nas palavras de Tünnermann (2001), a classe média emergente, foi, na realidade, a protagonista do Movimento, em sua busca para obter acesso à Universidade, que até então encontrava-se controlada pela antiga oligarquia fundiária e pelo clero. Segundo o autor, “a Universidade apareceu aos olhos da nova classe social, como o canal capaz de permitir sua ascensão política e social. Portanto, o Movimento propôs derrubar os muros anacrônicos que haviam na Universidade restritos às classes superiores” (TÜNNERMANN, 2001, p. 73. – Tradução minha).

Ao discorrer acerca do propósito do Movimento Reformista, atendo-se ao tema da Universidade Latinoamericana, o pensador brasileiro Darcy Ribeiro (1969, p. 112) diz:

O ideário da reforma, expressa admiravelmente no “Manifesto de Córdoba”, correspondia – como era inevitável – ao momento histórico no qual ela se desencadeou e ao contexto social latino-americano, cujas elites começavam a tomar consciência do caráter autoperpetuante de seu atraso em relação às nações e das responsabilidades sociais da universidade, para reclamar uma modernização que a tornasse mais democrática, mais eficaz e mais atuante em relação à sociedade.

Portanto, as características distintivamente das Universidades Latinoamericanas são decorrentes, nas palavras desse autor, do programa de Córdoba, e com base nele se estabelecem as tarefas primordiais da Reforma. Entre seus objetivos se firmam a criação de condições para que a Universidade pudesse formar os altos quadros culturais da nação, o cultivo da investigação científica e tecnológica como fins em si mesmo, bem como a integração universitárias entre seus órgãos constitutivos, com o consequente aumento de recursos financeiros para a realização das suas atividades. Ademais, inclui-se a aproximação e interação da universidade com a realidade social, sobretudo relacionado aos problemas gerais da educação. De acordo com Darcy Ribeiro (1969, p. 117), “o desenvolvimento nacional exige uma elevação do nível de todos os tipos de ensino que unicamente a universidade pode proporcionar mediante a formação de professores e especialistas e a realização de pesquisas aplicadas à educação”.

Ao referir-se ao Programa da Reforma de Córdoba de 1918, Tünnermann (2001, p. 99) afirma:

"Pela liberdade dentro da sala de aula e pela democracia fora dela", foi uma das moedas registradas nos primeiros documentos do Movimento reformista e que aponta, desde suas origens, a estreita vinculação entre suas reivindicações acadêmicas e a problemática político e social. Na verdade, como vimos, o objetivo de reformar a educação universitária não poderia escapar dos fenômenos suscitados pelas mudanças que estavam ocorrendo nas sociedades latino-americanas. (Tradução minha).

Diante disso, evidencia-se a conexão entre a reforma universitária com as questões pertinentes à vida social, sobretudo condizente à política, pois estava, naquele contexto a ocorrer intensas manifestações sociais, principalmente em Córdoba na Argentina, posteriormente no Peru - onde se adotou uma grande resolução de grande importância ao Movimento, à criação das Universidades Populares e a incorporação dos indígenas nos programas de ação política -, e demais países da América Latina, reivindicando uma maior participação da sociedade no âmbito político, condizente com uma ampliação da democracia e igualmente a busca por uma participação mais significativa também dos estudantes com os temas relacionados ao interesse nacional.

Entre tantos aspectos de inovação que a Reforma de Córdoba possibilitou à Universidade tem igual importância decisiva na perspectiva da história social da Hispano-América em seu conjunto. Portanto, o Movimento Reformista de Córdoba foi um ponto de partida e não um final em si mesmo, ao fazer-se presente seus princípios em reformas posteriores em boa parte das Universidades Latino-Americanas ao porvir dos anos que se seguiram dessa, logo concebido como um fenômeno contínuo. Neste sentido, de acordo com Tünnermann (2001, p. 115) "a reforma universitária não é uma meta senão uma longa marcha apenas iniciada em 1918, que com seus altos e baixos, retrocessos e desvios, anda de mãos dadas com a transformação social e libertadora que a América tanto necessita". Faz-se importante destacar, ao encontro dessa discussão, o que afirma em sua obra denominada "*La Universidad del Futuro: relaciones entre La educación superior, La ciencia y La tecnología*", Axel Didriksson (2000, p. 241):

A aceitação de uma política de longo prazo não pode ser indiscriminada: ela deve ter como elemento de apoio a capacidade de "adesão social e política" das propostas entre os atores e, portanto, deve incluir suas mais sinceras demandas e preocupações com inovação. A todo momento, deve-se levar em consideração que, mesmo possibilitando um alto grau de adesão, uma reforma educacional, como a proposta, terá que enfrentar forças ineficazes e conservadoras de diferentes tipos e potencialidades. (Tradução minha).

Todas as mudanças, sobretudo no âmbito educacional, exigem esmeros e determinação por parte dos envolvidos, pois elas não se concretizam sem a resistência conservadora por parte dos que lutam contra a toda e qualquer modificação, mesmo que essas sejam voltadas a um número expressivo de pessoas que ainda não tiveram a oportunidade de ser contempladas sobre o que lhes pode ser destinado, no caso, o acesso e à permanência ao nível superior de ensino, quando muito dessas condições e possibilidades ainda hodiernamente encontram-se restritas a uma minoria social detentora a longa data desses privilégios. Além disso, a parcela de pessoas que antes se encontrava excluída da condição de discentes das Instituições Superiores de ensino precisam lutar para lograr êxitos nos seus quefazeres, pois nem sempre essas Universidades estão aptas para atender a essas novas demandas, uma vez caracterizar-se por um currículo que também não contempla a realidade social de seus alunos e da conjuntura social que se encontra além dos muros dessas Instituições.

2.3 Contextos brasileiros: dos Primeiros Cursos Superiores à Universidade

As primeiras instituições universitárias no Brasil foram criadas apenas no século XX. Em 1909 a Universidade da Amazônia, em Manaus, em 1912 a Universidade do Paraná, em Curitiba, e em 1920 a Universidade Federal do Rio de Janeiro, localizada na cidade homônima, no atual Estado do Rio de Janeiro. Todavia, uma das primeiras Universidades brasileiras foi a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, criada com base no tripé: Ensino-Pesquisa- Extensão. Segundo Franco (2021, p. 206),

O Brasil é um dos únicos países em que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades está prevista constitucionalmente. Isso dá um caráter específico para as universidades brasileiras, já que, em princípio, não pode haver universidade dedicada somente ao ensino. Todas elas devem contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico e socialmente por meio da extensão.

Nota-se que ao contrário das Universidades hispanoamericanas que foram implantadas desde o século XVI, o Brasil optou pelo ensino superior profissional a partir do século XIX, antes disso e inclusive nesse contexto ainda, alguns filhos da elite colonial e posteriormente imperial eram enviados à Universidade de Coimbra, em Portugal para realizar seus estudos relativos ao nível superior. Segundo Luckesi (2012, p. 48):

Até 1808 (chegada da família real ao Brasil), os luso-brasileiros faziam seus estudos superiores na Europa, principalmente em Coimbra – Portugal. Há notícias de 2.500 brasileiros diplomados até 1808, em sua maioria, religiosos. Portugal não permitia, apesar dos esforços dos jesuítas, a criação de uma universidade no Brasil.

Observa-se que o ensino superior encontrou empecilhos para a sua implantação em nosso país, tanto pela falta de interesse da Coroa portuguesa, quanto pelo desinteresse dos detentores do poder nessa localidade, sobretudo naquela época. Embora, se sabe que a Companhia de Jesus - os Jesuítas -, tenham tido forte influência no ensino no Brasil. Criaram o primeiro curso de Filosofia no Brasil no ano de 1572, em Salvador na Bahia. Segundo relatos de historiadores, o Colégio da Bahia tinha as características próprias de uma universidade, ao ponto de conceder graus de licenciados, bacharéis e mestres em artes. Nas palavras de Leite (2000, p.193),

o curso de Artes do Colégio da Bahia apresenta-se como uma Faculdade de Filosofia, de direito pontifício e de feição e praxe universitária, e com a mesma praxe e solenidade dava grau de Mestre em Artes aos externos: anel, livro, cavalo, pagem do barrete, e capelo azul de seda.

Além disso, havia sido criado em 1572 o curso de Teologia neste mesmo Colégio da Bahia, sendo este último, segundo Calmon (1967, p. 9), equiparado ao da Universidade de Évora, a segunda Universidade de Portugal¹⁴. Os Jesuítas sequer conseguiram, embora tivessem pretendido fundar uma Universidade brasileira. À vista disso, esse propósito não alcançou prosperidade devido ao enjeitamento dos pedidos que estes enviaram àqueles. Não obstante, tais petições foram indeferidas pela Coroa portuguesa, quando da tentativa de o Colégio alcançar privilégios e se transformar numa Universidade. Como também, posteriormente ocorrer à expulsão dos jesuítas em 1759, acarretando uma série crise do ensino brasileiro, pois muitas das instituições de instrução existentes, aqui, naquele período eram administradas pelos mesmos.

Nota-se que num primeiro momento do contexto histórico da educação formal brasileira até-se de 1549 a 1759, a partir do viés de uma Educação Pública Religiosa, ou seja, desde então se estabelece a relação entre o público e privado na educação brasileira. Nesse momento, os jesuítas tinham apoio financeiro do Estado (a Coroa Portuguesa, uma vez tratar-se do período do Brasil Colônia) com o objetivo de doutrinar e converter os povos primitivos (historicamente denominados de índios) que aqui residiam ao catolicismo e o ensino da cultura europeia. Em 1564 a Coroa portuguesa criou o “Estatuto da Redízima”, em que 10% dos impostos arrecadados pela Colônia brasileira eram destinados aos colégios jesuíticos. Com isso, passou-se a haver o monopólio do ensino, com uma educação elitista.

¹⁴ O mesmo sucedeu em todos os locais onde os jesuítas vieram a estabelecer outros Cursos de Filosofia no Brasil colonial: Rio de Janeiro, São Paulo, Olinda, Recife, Maranhão e Pará (LEITE, 2000, tomo VII, p. 193).

Era uma “educação pública” sob o controle da ordem privada. Além disso, segundo Saviani (2013, p. 50):

Coincidindo com essa fase de prosperidade da missão jesuítica no Brasil, a Companhia de Jesus deu início à elaboração de um plano geral de estudos a ser implantado em todos os colégios da Ordem em todo o mundo, o qual ficou conhecido como *Ratio Studiorum*¹⁵.

As características presentes nesse ideário pedagógico estavam focadas numa visão essencialista de homem. De acordo com Saviani (2013, p.58), “o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável”. Tal fato clarifica, nesse contexto, que a educação tem o papel de moldar a existência humana, enquanto indivíduo, a um modelo de essência universal enquanto homem, no sentido de alcançar sua perfeição natural a um propósito sobrenatural. O que se percebe, nesse sentido, um ensino despreocupado com a realidade e as potencialidades do aprendiz, no entanto, subjugando-o tão somente aos intentos de uma concepção pedagógica. Nesse caso, a orientação mais nítida, nas palavras de Saviani (2013) até-se ao tomismo, o qual consistia numa articulação entre a Filosofia de Aristóteles e a tradição cristã, sob as bases sistematizadas pelo filósofo e teólogo mediável Tomás de Aquino. Segundo Saviani (2013, p. 59):

¹⁵ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*. A *Ratio Studiorum* se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos. O objetivo maior da educação jesuítica segundo a própria Companhia não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo: “*Docete omnes gentes*, ensinai, instrui, mostrai a todos a verdade.” Esse foi um dos motivos pelos quais os jesuítas desempenharam na Europa e também no chamado “Novo Mundo” o papel de educadores, unido à veia missionária da Ordem. Para seu estudo é obrigatória à leitura da tradução do documento para o português, feita pelo padre jesuíta Leonel FRANCA (1952). É recomendável também a consulta a mais recente edição francesa, traduzida por DEMOUSTIER & JULIA (1997), que traz junto o original latino (Ver Referências Documentais). Além da leitura do próprio documento, consultar as Constituições da Companhia de Jesus que ajuda a entender as normas que regem o funcionamento interno da Ordem (Ver Referências Documentais). As obras essenciais relacionadas ao tema foram escritas por Daniel ROPS (1965), A. GUILLERMOU (1960), L. LUKÁCS (1965 e 1974), José Maria DE PAIVA (1981), IGNÁCIO DE LOYOLA (1982), R. FRÖLICH (1987), Émile DÜRKHEIM (1990), DE DAINVILLE (1991), César de Alencar ARNAUT DE TOLEDO (2000) (Ver Referências Historiográficas).

Verbetes elaborado por César de Alencar Arnaut de Toledo, Flávio Massami Martins Ruckstadter e Vanessa Campos Mariano Ruckstadter.

Fonte: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm. Acessado em 28 de abril de 2020.

A orientação indicada predominou no ensino brasileiro durante aproximadamente dois séculos, isto é, até 1759, quando se deu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias por ato de Marquês de Pombal, então primeiro-ministro do rei Dom José I.

A segunda etapa, do sistema de ensino brasileiro, de acordo com Saviani (2013), foi de 1759 a 1827, caracterizada por uma Educação Pública Estatal Confessional. Nas palavras deste autor, em decorrência ao forte potencial econômico, que vinha sendo constituído pelos jesuítas, começaram a surgir conflitos diretos destes aos interesses do Estado. Então, em 1759, mais precisamente, Marquês de Pombal (primeiro-ministro português, durante o reinado de D. José I de Portugal) ordena a expulsão dos jesuítas do Brasil e substitui o seu modelo de educação pelas denominadas aulas régias, um ensino do Estado para o Estado. Todavia, com um método pedagógico muito familiar ao que já vinha sendo realizado, até por que muitos dos professores já atuavam nas instituições que antes eram de propriedade dos jesuítas. Diante disso, a responsabilidade do Estado com o financiamento do ensino era limitada, sendo de incumbência de o próprio professor prover os custos com materiais e ofertar a sua casa, como local de aula, bem como de dar continuidade à sua formação. Destarte, era natural o atraso dos salários dos professores, que às vezes, era transferida a responsabilidade para os pais, os quais teriam que prover o pagamento desses profissionais. Portanto, muitas das vezes, condições para realizar o pagamento pelo ensino estavam restritas às possibilidades que tinham disso realizar, no caso, a pequena burguesia e a aristocracia dessa mesma sociedade.

Contudo, a religião católica continuou a ser a religião oficial do país, o que leva a entender que as rupturas realizadas eram apenas econômicas, acentuando a dualidade dos currículos entre o que era necessário ensinar aos trabalhadores braçais, diferentemente ao destinado às elites. Embora, especialmente no decorrer do século XIX começa a haver influências de ideias iluministas - que propunham uma reorganização do ensino, valorização do progresso e da ciência, com ensino laico e gratuito sob a responsabilidade do Estado, garantindo certa autonomia e emancipação dos estudantes -, advindas do contexto europeu através de alguns intelectuais brasileiros que por lá realizaram seu ensino superior, e que em muito contrariavam o pensamento da elite brasileira à época, e igualmente ao modelo de ensino que aqui se realizava. Contudo, tais princípios não se fizeram notar significativamente na prática da política educacional de Estado em nosso país, inclusive nos dias de hoje.

No período compreendido, do Brasil Império (1822-1889), o sistema de ensino brasileiro manteve-se o bastante atrelado ao modelo pombalino. Saviani (2013) discorre que,

no período de 1827 a 1890 houve o que se denominou de Instrução Pública e Ensino Livre. No primeiro reinado teve a orientação política fundada por Pombal. Há a continuidade, da presença de ideias modernas (educação pública e laica) e o ensino organizado com aulas régias. Promulgou-se a “Lei das escolas de primeiras letras” para ensinar o “básico” para toda a população (o que na prática não foi nacionalmente efetivada, pois não havia escolas nem professores). Os investimentos eram irrisórios e a mentalidade pedagógica restringia-se a três modelos: tradicionalista; liberal; e científico. Este último modelo, no entender de Saviani, limitou-se aos preceitos positivistas, caracterizando uma limitação à educação pública. Por conseguinte surge o “ensino livre” pela iniciativa privada. Nesse sentido, o Estado ao mesmo tempo em que fez intervenções visando a equacionar a questão da educação pública, incentivou o ensino privado.

Trata-se, portanto, do início do século XIX, em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil a implantação oficial do ensino superior, embora aqui já houvesse cursos superiores de Filosofia e Teologia, como já observamos anteriormente, mesmo que restrito aos Colégios das Ordens Religiosas, a exemplo dos Jesuítas, antes da sua expulsão pela Coroa portuguesa em 1759. O Rei D. João VI (1767-1826), segundo Bianchetti (2017, p. 26):

Ao chegar ao Brasil, em 1808, fugindo do exército napoleônico, autoriza o funcionamento das primeiras escolas superiores na Colônia – agora levada à condição de Reino Unido de Portugal e Algarves -, porém, com características de faculdades que atendem, pragmática e utilitariamente, às necessidades da coroa portuguesa (Direito, Medicina, Engenharia Naval, Mineralurgia, etc). A influência, em termos de educação superior, é claramente napoleônica.

De acordo com Cunha (2007, p. 63), “a partir de 1808, foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado, e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais”. Ainda, conforme Cunha (2007), foram criadas, em 1808, as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1812 e a Real Academia de Pintura e Escultura, em 1820. Em consequência à Independência do Brasil (1822), no ano seguinte, por meio de um decreto do Imperador criou-se o curso jurídico. O curso vem a se efetivar, em São Paulo e Olinda por meio da lei sancionada pelo imperador em 11 de agosto de 1827. Esses cursos foram transformados em faculdades de Direito, por decreto em 28 de abril de 1854.

Percebe-se claramente não haver nenhum, ou muito pouco interesse na formação e acesso ao ensino no sentido mais amplo possível da população, sim direcionado a uma minoria social, e para atender o interesse dessa mesma. Nesse sentido, desconsidera-se perceber na instituição superior o seu potencial de investigação científica e de produção do conhecimento, ao invés de ater-se, maiormente em reproduzir conhecimentos que remonta a períodos anteriores, ou advindos alhures e além-mar para esse país. Além disso, permitindo, conseqüentemente, a ocorrência de falácias, de respostas prontas e acabadas, muitas vezes, com um tom moralista sem base científica alguma. Todavia, “o novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado nacional” (CUNHA, 2007, p. 63). Ademais, o que se fez notar nesse contexto, de acordo com Cunha (2007, p. 65), “o ensino superior, recriado a partir de 1808 e completado no Primeiro Reinado, foi estruturado em estabelecimentos isolados. Desde aquela época, entretanto, sucessivas tentativas procuravam reuni-los em universidades”. Tentativas essas fracassadas por mais um século à frente. Segundo Fávero (2006, p. 21):

No Império, outras tentativas de criação de universidades se fizeram sem êxito; uma delas foi apresentada pelo próprio Imperador, em sua última Fala do Trono (1889), propondo a criação de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul do país, que poderiam constituir-se centros de alta organização científica e literária.

Ao fim do Império, tão logo a Proclamação da República se realizam novamente tentativas para a criação de universidades. “Cabe lembrar, que na Constituição de 1891, o ensino superior é mantido como atribuição do poder central, mas não exclusivamente” (FÁVERO, 2006, p. 21). À vista disso, amparado legalmente pela Constituição da República de 1891 a iniciativa privada cria seus próprios estabelecimentos de ensino superior. De acordo com Martins (2002, p. 4), “as instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas. O sistema educacional paulista surgiu nesta época e representou a primeira grande ruptura com o modelo de escolas submetidas ao controle do governo central”. Entre as instituições privadas destaca-se a Escola de Engenharia Mackenzie de São Paulo, criada em 1896, hoje integra a Universidade Presbiteriana Mackenzie¹⁶. Nesse contexto inicial

¹⁶ A história da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) remonta ao século XIX, quando missionários e educadores presbiterianos fundaram, na cidade de São Paulo, a Escola Americana, introduzindo no Brasil – até então um país agrícola e escravocrata – uma série de práticas pioneiras e inovações pedagógicas, como não haver discriminação racial para determinar o ingresso de alunos, classes mistas no tocante ao gênero e a abolição dos castigos físicos. Em 1896 foi inaugurada a Escola de Engenharia – a mais antiga do país, de natureza privada, comunitária e confessional –, em um prédio nomeado Edifício Mackenzie, dando origem ao Mackenzie College, que em pouco tempo passou a oferecer diversos cursos. Em 1952, já com a tradição de seis décadas de ensino superior, sólida formação científica e notável sintonia com a realidade socioeconômica e tecnológica de São Paulo e do Brasil, o governo brasileiro elevou a instituição à condição de universidade, que veio a se tornar, nas décadas seguintes, numa das maiores e mais conceituadas universidades do país.

do Brasil República (1889 a 1930), período também denominado de República Velha, República Oligárquica, ou até mesmo de Primeira República, o ensino superior brasileiro passou por uma série de transformações com base em Leis aprovadas nesse interstício. De acordo com Cunha (2007, p. 133), “seu início coincide com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant em (1890-1891)”.

Segundo Cunha (2007, p. 133):

Foi durante esse período que surgiram as escolas superiores livres, isto é, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares. Seu crescimento foi bastante grande, tendo ocorrido correlativamente à facilidade do ingresso no ensino superior. Esse fenômeno foi produto de determinações técnico-econômicas, como a necessidade de aumentar o suprimento da força de trabalho dotada de alta escolaridade, e, também, de determinações ideológicas, como a influência do positivismo.

Foi esse mesmo regulamento, de 1891, que possibilitou posteriormente a fundação das primeiras universidades brasileiras, podendo ser elas originárias das iniciativas públicas e privadas. Segundo Veiga (2007, p. 252):

Em 1892, o ministro Fernando Lobo instituiu o Código das Instituições de Ensino Superior, para regulamentar a criação de escolas superiores. Embora não mencionasse nada a respeito de universidade, o código criou condições para a criação, em 1909, da Universidade de Manaus.

Com a criação da Universidade de Manaus, conforme Luiz Antonio Cunha (2000) surgia a primeira instituição de ensino superior no Brasil, com denominação de universidade. Nas palavras de Veiga (2007, p. 253), “criada por iniciativa privada, ela durou até 1926, enquanto perdurou o desenvolvimento econômico da extração do látex”. Ainda, de acordo com autora “desse período em diante permaneceu apenas a Faculdade de Direito, a qual se incorporou mais tarde à Universidade Federal do Amazonas, fundada em 1962” (VEIGA, 2007, p 253-254). Nota-se que em 1911 ocorre uma reforma educacional em nosso país. Essa mudança denominou-se de Reforma Rivadávia Corrêa, - homônimo do Ministro da pasta que se ocupava da Educação, no mandato (entre 1910-1914), no governo federal de Hermes da Fonseca (1910-1914) -, que instituiu igualmente o ensino livre. Tal propósito firmado no ideário positivista, o qual embasava certas atitudes políticas naquele contexto, caracterizou seu plano liberal da organização do ensino. Consequentemente pela criação de Leis e Decretos, muitos desses de autoria do Congresso, origina-se, por exemplo, o Decreto n. 8.659,

de 5 de abril de 1911, denominada Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental da República. De acordo com Jamil Cury (2009, p. 723), “inspirada na doutrina positivista, esse Decreto será o primeiro documento em que a desoficialização do ensino público é explicitamente assumida”.

Iniciativas para a criação de Universidade no Brasil, desde o período colonial, imperial e república, foram inúmeras até esse momento do início do século XX. No período posterior, de acordo com Veiga (2007, p. 253), “em Legislação¹⁷ de 1915, o ministro Carlos Maximiliano reorganizou o ensino superior e aventou a possibilidade da criação de uma universidade no Rio de Janeiro”. Em consequência disso, “que surgiram os primeiros estabelecimentos de ensino superior no Brasil com o nome de universidade, sendo a do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927) as que vingaram” (CUNHA, 2007, p. 134).

Segundo Veiga (2007, p. 253):

Assim, em decreto de 1920¹⁸, o presidente Epitácio Pessoa (1919-1922) fundou a Universidade do Rio de Janeiro, reunindo a Faculdade de Direito, Escola Politécnica e Escola de Medicina. A mesma lei regulamentou a administração (rei e conselho universitário), instituiu a autonomia didática e administrativa, mas não previu nenhum auxílio financeiro federal, devendo a universidade se autofinanciar com as rendas do seu patrimônio. Posteriormente, a Universidade do Rio de Janeiro passaria a ser designada de Universidade do Brasil (de 1937 a 1965) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (a partir de 1965).

Compreende-se que as primeiras universidades brasileiras são criadas a partir da agregação de escolas de ensino superior, “sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características” (Fávero, 2006, p.22). Sabe-se que, a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição criada legalmente pelo governo federal. Embora, nas palavras de Newton Sucupira (2002, p.212), à época de sua criação “manifestamente a Universidade era um nome sem existência efetiva e atuante”, por não creditar a ela os fins que se esperam de uma instituição enquanto tal. Isso fica evidente, ainda mais no testemunho do Reitor Barão de Ramiz Galvão, em Relatório de 1923, apresentado por Sucupira (2002, p. 212):

¹⁷ **Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acessado em 13 de maio de 2020.

¹⁸ **Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html> Acessado em 13/05/2020.

“A universidade está criada *in nomine*, por esta circunstância se acha ainda longe de satisfazer o desideratum do seu regimento: estimular a cultura das ciências, estreitar entre os professores laços de solidariedade intelectual e moral, e aperfeiçoar os métodos de ensino. Constituída pela agregação das três Faculdades preexistentes, de Engenharia, de Medicina e de Direito, do Rio de Janeiro, têm elas a sua localização comum ou próxima; vivem apartadas, e como alheios uns aos outros, os três institutos que a compõem, sem laço de ligação, além do conselho universitário, cujos membros procedem das três Faculdades.”

Nos anos de 1920 em diante, ocorreram intensos debates acerca da problemática do ensino superior no país. Boa parte das discussões se deve segundo Fávero (2006, p. 22), “à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC)”. Em 1922 realizou-se um Congresso de Instrução Secundária e Superior, evento esse que tratou do problema universitário, de então, e entre outras proposições discutidas naquele momento frisou-se acerca da ideia de Universidade, mais precisamente, em relação da instituição definitiva do ensino superior no país. Condizente as funções e ao papel da universidade foram apresentadas, entre outras, duas posições distintas. Essas duas propostas se expuseram da seguinte forma, de acordo com Fávero (2006, p.22), “os que defendem como suas funções básicas a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que consideram ser prioridade a formação profissional”. Somou-se a essas, como um desdobramento da primeira proposta, a compreensão de que a Universidade “deveria tornar-se um foco de cultura, de disseminação da ciência adquirida e de criação da nova ciência” (FÁVERO, 2006, p. 23). Discussões essas também foram de objetivo de outras três conferências promovidas no país. Uma delas foi 1ª Conferência Nacional de Educação, sob o tema “Universidades e a Pesquisa Científica”, segundo Cunha (2007, p. 197), “a de 1927, em Curitiba; a de 1928, em Belo Horizonte; e a de 1929, em São Paulo. A II Conferência Nacional da Educação, de 1928, foi extremamente importante como catalisadora da crítica às universidades existentes”.

Importante lembrar que foi em 1925 que houve a publicação do Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925, que, dentre outros propósitos, estabeleceu a organização do Departamento Nacional de Ensino e a Reforma do ensino secundário e superior¹⁹. Esse documento possibilitou a equiparação entre as Faculdades existentes e a condição de validação nacional dos diplomas certificados por essas Instituições. Com base nesse Decreto, conhecido igualmente por Lei Rocha Vaz (Reforma Rocha Vaz), deu a entender que, segundo Veiga (2007, p. 253):

¹⁹**Fonte:** <http://legis.senado.leg.br/norma/431787>. Acessado em 19 de julho de 2020.

A mesma legislação estabelecia que outras universidades poderiam ser criadas na Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, São Paulo e Rio Grande do Sul, nos moldes na Universidade do Rio de Janeiro. Para isso, seria necessário que os governos estaduais concorressem com um patrimônio em títulos da dívida pública.

Diante disso, se percebe um esforço bem mais significativo no condizente ao ensino superior, que outrora, com a criação das primeiras universidades brasileiras, mesmo que resultado do arranjo legal que se deu origem a elas. Nota-se haver igualmente um processo de descentralização em relação ao poder central. De acordo com Cunha (2007, p. 191), “o Governo Federal baixou normas regulando a instalação de universidades nos estados. Era uma maneira de lhes impor condições de funcionamento e, por via, controlar seu produto”. Prova disso, deve-se a promulgação do Decreto²⁰ n° 5.616 de 28 de dezembro de 1928, o qual regula sobre a criação de Universidades nos Estados. Nele estão contidas sobre a autonomia administrativa, econômica e didática que essas universidades desfrutariam. Contudo, a fiscalização sobre as mesmas seria de responsabilidade do Departamento Nacional de Ensino através de um inspetor para cada escola integrante da universidade, entre outros aspectos que aqui não serão mencionados.

Com base do depoimento de João Simplício A. de Carvalho²¹, segundo Cunha (2007, p. 192):

A organização de uma universidade no Rio Grande do Sul se fez por um processo diferente do utilizado pelas instituições congêneres do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Enquanto estas surgiram pela justaposição de escolas existentes, reunidas sob uma reitoria recém-criada, aquela surgiu da diferenciação de um único estabelecimento, a Escola de Engenharia.

A Escola de Engenharia de Porto Alegre tem sua data de fundação no ano de 1896. Constituíam-se por diversos institutos e cursos superiores, ao ponto de ser reconhecida como Universidade Técnica do Rio Grande do Sul. Antes dessa Escola já havia outras duas Escolas: a de Farmácia e Química, fundadas em 1895. Posteriormente, em 1898 foi fundada a Faculdade de Medicina, considerada a terceira escola médica do país e a primeira criada no período republicano. Em 1900 há o início dos cursos humanísticos no Estado com a criação da Faculdade de Direito. Todavia, somente em 28 de novembro de 1934 é fundada a Universidade de Porto Alegre, integrada inicialmente pela Faculdade de Engenharia e seus Institutos, (incluindo Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial); Agronomia e

²⁰**Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5616-28-dezembro-1928-561381-publicacaooriginal-84996-pl.html>. Acessado em 19 de julho de 2020.

²¹ Engenheiro e político brasileiro (nasceu em 02 de agosto de 1868 em Jaguarão Rio Grande do Sul e faleceu em 10 de março de 1942 no Rio de Janeiro, à época Distrito Federal).

Veterinária; Medicina (com Odontologia e Farmácia); Direito (com a Escola de Comércio); Faculdade de Educação, Ciências e Letras (que abrigava dez cursos); e Instituto de Belas Artes.

A partir de 1944, a Universidade passou a contar com ampla autonomia administrativa, didática e financeira, com gerência própria de verbas e de saldos orçamentários, por meio de Decreto-Lei do governo do Estado. Diante disso, a referida Instituição, no ano de 1947 passou a ser denominada de Universidade do Rio Grande do Sul, incorporando as Faculdades de Direito e Odontologia de Pelotas, e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria. Nesse mesmo período era instituída a eleição para reitores e diretores de unidades mediante lista tríplice, para três anos de mandato. Porém, apenas em 1950, na gestão do reitor Alexandre da Rosa (1949-1952), - contexto em que se deu a criação do Sistema Federal de Ensino Superior no Brasil-, em dezembro daquele ano, a Universidade foi federalizada, passando à esfera administrativa da União, com todos os seus cursos, faculdades e escolas. De acordo com Sousa (2021, p. 114/115),

[...] a Universidade Federal do rio Grande do Sul (UFRGS) revela quatro grandes momentos em seu percurso histórico: (i) final do século XIX, quando ocorre a instalação das instituições que foram pilares em sua origem; (ii) estruturação da Escola de Engenharia de Porto Alegre (EE) na Universidade Técnica-UT (1922-1934); (iii) criação da Universidade de Porto Alegre (UPA), em 1934, por meio da integração de várias faculdades; (iv) federalização da UPA, em 1947, quando passou a ser denominada Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ao concretizar-se a federalização da UFRGS em 1950, posteriormente ocorreu o desmembramento das unidades do interior, Pelotas e Santa Maria, hoje também já federalizadas, consecutivamente, Universidade Federal de Pelota (UFPel) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Segundo Fávero (2006, p. 23):

Se a Primeira República é caracterizada pela descentralização política, a partir dos anos 20 e, sobretudo, após 1930, essa tendência se reverte, começando a se incrementar uma acentuada e crescente centralização nos mais diferentes setores da sociedade. Nesse contexto, o Governo Provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública (14/11/1930), tendo como seu primeiro titular Francisco Campos, que, a partir de 1931, elabora e implementa reformas de ensino – secundário, superior e comercial – com acentuada tônica centralizadora.

A partir desse contexto percebe-se “o esforço de arrumação e transformação do ensino superior no Brasil. O ajuntamento de três ou mais faculdades podia legalmente chamar-se de universidade” (LUCKESI, 2012, p. 49). Tal fato sucedeu-se de forma centralizada na capital

federal e também nas capitais dos principais Estados da República brasileira. Diante disso, há a efervescência de grupos de intelectuais, de diferentes matizes ideológicos com relação à política e a educação, que se ocupou em pensar uma universidade que seja de fato aquilo que o nome a define enquanto tal. Ademais, em 1930 o Brasil vivencia um intenso processo de industrialização e urbanização, em que a monocultura dos barões de café entra em crise (também por influência da Queda da Bolsa de 1929). Assim, apresentam-se novas diretrizes que irão definir os rumos da educação, adequando-se a nova realidade nacional, com significativa ênfase na formação da elite e na capacitação para o trabalho, com a finalidade de alavancar a modernização no país.

Segundo Saviani (2013, p. 195):

Logo depois de empossado, em novembro de 1930, uma das primeiras medidas do governo provisório foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública. Para essa nova pasta foi indicado Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova que havia dirigido, juntamente com Mário Casasanta, a reforma da instrução pública em Minas Gerais em 1927-1928.

Em consequência desses fatos, no ano seguinte, o então ministro baixou uma série de decretos reconhecidos como Reforma Francisco Campos. Segundo Fávero (2006, p. 23):

[...] o Governo Federal elabora seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31). Referindo-se às finalidades da Universidade, Campos insiste em não reduzi-las apenas à sua função didática.

Essas medidas caracterizam uma nova guinada para a Educação brasileira, tratando-a como uma questão nacional ao centralizá-la por meio desses Decretos. Diante dessa realidade ainda, percebia-se igualmente o forte incremento de uma aurora progressista, que já vinha se firmando desde o início de 1920, a partir da qual se desenvolve o “Ideário Escolanovista”, que nos parece trazer à tona princípios que foram manifestados em 1918 na Reforma de Córdoba, na Argentina, os quais já os mencionamos anteriormente neste estudo. No entanto, com base igualmente de orientações advindas, do século XIX e XX de pensadores norte-americanos, como do filósofo e pedagogo John Dewey, Willian Kilpatrick; dos europeus Ovide Decroly, Edouard Claparède, Adolph Ferrière, Celestin Freinet e Maria Montessori influenciando consideravelmente os planos dos “Pioneiros da Educação Nova”, também chamados de “reformistas da educação” como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho entre outros pensadores brasileiros, e tais aspectos se expressam no que se denominou a sociedade

de “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²²”, de 1932. Por outro lado, a Igreja Católica se demonstrou resistente a essa mudanças, pois queria restabelecer o ensino religioso nas escolas. Não obstante, essa modernização pode ser considerada como conservadora, pois aos poucos se recolocou o catolicismo no contexto educacional, como forma de sujeitar a população ao Estado. Já, desde 1930, o grupo de intelectuais católicos na frente educacional tinha como bandeira principal o combate a laicização do ensino. De acordo com Saviani (2013, p. 257), “conforme os católicos, a escola leiga preconizada pelos escolanovistas em lugar de educar deseducava: estimulava o individualismo e neutralizava as normas morais, incitando atitudes negadoras da convivência social e do espírito coletivo”. Com base nesses debates é que se realizou a reforma educacional, ainda no governo provisório de Getúlio Vargas. Diante disso, foram autorizando e regulamento o funcionamento das universidades brasileiras, sendo que poderiam ser tanto instituições públicas quanto liberais (privadas), sobretudo no atinente ao ensino superior.

De acordo com Martins (2002, p.5):

O período de 1931 a 1945 caracterizou-se por intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação. Em troca do apoio ao novo regime, o governo ofereceu à Igreja a introdução do ensino religioso facultativo no ciclo básico, o que de fato ocorreu a partir de 1931. As ambições da Igreja Católica eram maiores e culminou com a iniciativa da criação das suas próprias universidades na década seguinte.

Em decorrência da publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, resulta a ruptura entre representantes “católicos” e “liberais”²³. De acordo com Saviani (2013, p. 254), “um número significativo de jornais de diversos estados destacou o texto do “Manifesto”, publicando-o integral ou parcialmente e tecendo comentários variados a seu respeito”. Deste modo, tratou-se de uma recepção polêmica acerca do mesmo. De um lado ocorreram “manifestações favoráveis como as de Azevedo Amaral, Menotti Del Picchia e Cecília Meireles” (SAVIANI, 2013, p. 254), por outro lado, observaram-se críticas de contraposição ao documento, principalmente por parte de intelectuais ligados à Igreja

²² Segundo Saviani (2013, p. 254): O “Manifesto” apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição do grupo de Educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O Manifesto foi publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.79, jul.-set.1960. Encontra-se igualmente disponível, na íntegra, em: **Fonte:** <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>

²³ Segundo Saviani (2013, p. 256): O impacto gerado pela divulgação do “Manifesto”, em março de 1932, provocou o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico que decidiu retirar-se da ABE, o que foi formalizado na reunião do Conselho Diretor de 12 de dezembro de 1932, pouco antes, portanto, do início da V Conferência Nacional de Educação que se realizou entre 26 de dezembro de 1932 e 8 de janeiro de 1933, em Niterói. Na presidência das conferências nacionais de educação, o líder católico Fernando Magalhães foi substituído pelo líder escolanovista Lourenço Filho.

Católica, “tendo à frente Alceu Amoroso Lima que, sob o pseudônimo de Tristão de Ataíde, publicou grande número de artigos criticando contundentemente o “Manifesto” e o grupo responsável pelo seu lançamento” (SAVIANI, 2013, p. 254). De todo modo, o lema dos reformadores estava assentado na dicotomia antigo-novo, a partir do que se pretendia comparar dois parâmetros básicos a ser implementados na educação brasileira: “a escola nova e a escola ativa em contraposição à escola antiga” (VEIGA, 2007, p. 256).

Como apresentamos anteriormente, em 1931 foram instituídos vários decretos atinentes às Reformas do Ensino, no período ainda do primeiro Ministro da Educação à época, Francisco Campos. Entre esses documentos promulgados estava o Estatuto das Universidades Brasileiras²⁴, o qual estabelece os padrões de organização do ensino superior em todo o país. De acordo com Cunha (2007, p. 263):

O Estatuto admitia duas formas de organização do ensino superior: a universidade, forma própria desse ensino, e o instituto isolado. A universidade poderia ser oficial ou livre. A oficial seria aquela mantida pelo governo federal ou pelo estadual. A universidade livre seria mantida por fundações ou associações particulares.

Frente a essa realidade, mais precisamente em 1935, um dos intelectuais escolanovistas, também com a alcunha de “reformadores da educação”, Anísio Teixeira, que de 1931 a 1935 exerceu o cargo de diretor de Instrução Pública no Rio de Janeiro, lidera a proposta de uma universidade brasileira como um centro de debates livres de ideia²⁵. Uma universidade que seja de fato uma universidade, fugindo do modelo neonapoleônico existente em primazia no ensino superior brasileiro até então. Encontrava-se como Ministro da Educação nesse momento, - sendo ainda o governo Vargas-, desde 23 de julho de 1934, Gustavo Capanema, teve como um dos intentos da sua gestão o de criar a Universidade do Brasil e a construção do edifício-sede do ministério no Rio de Janeiro. Nesse interregno ainda, estava a recém-promulgada Constituição de 1934, a qual previu a elaboração de um plano nacional de educação a fim de unificar algumas diretrizes. De acordo com Veiga (2007, p.

²⁴ Segundo Bianchetti (2017, p. 45): O Estatuto das Universidades (1931) não irá revolucionar a prática habitual na educação superior até então vigente: irá estabelecer (Art 5º) que a universidade deveria congregar pelo menos três dos “institutos” seguintes: Direito, Medicina, Engenharia, e Educação, Ciência e Letras. Este último é a novidade, mas não obrigatória. Também, em seu artigo 6º, iria determinar que as universidades poderiam ser criadas e mantidas pela União, pelos estados ou por fundações ou associações e por particulares. Portanto, universidades federais, estaduais e livres (particulares).

²⁵ Segundo Veiga (2007, p. 257): Entre outras medidas de impacto inaugurou nessa cidade, em 1933, o Instituto de pesquisas Educacionais e criou nova e importante modalidade de organização da escola normal: o Instituto de Educação, referência para a formação de professores e criado também em todos os estados brasileiros. O Instituto de Educação do Distrito Federal reunia a “escola de professores” (curso de dois anos para professores do ensino primário e secundário), escola secundária, escola primária e jardim da infância. Contando com laboratórios, oficinas, ateliês, biblioteca e material pedagógico para a prática do ensino ativo, a instituição ainda oferecia cursos de capacitação e aperfeiçoamento de professores.

259), “o plano incluiria entre outros aspectos ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória; liberdade de ensino em todos os graus e ramos [...]”. Em consequência disso, foram desenvolvidos “três “modelos” exemplares de educação superior/universidades: a Universidade de São Paulo (USP), surgida em 1934; a Universidade do Distrito Federal, criada em 1935; e a Universidade de Brasília (Unb), instalada em 1962)” (BIANCHETTI, 2017, p. 43), todas públicas: respectivamente, estadual, municipal e federal. A Universidade do Distrito Federal teve vida breve (de 1935 a 1939), foi integrada à Universidade do Brasil (hoje UFRJ), pois com implantação do Estado Novo, de Vargas, em 1937, esvai-se a concretização de uma universidade que tenha como diretrizes o debate livre de ideias, algo incompatível com atitudes ditatoriais que estavam em voga, sobretudo naquele momento. Soma-se a esses fatos, desde a colaboração dos artífices do Movimento da Escola Nova, de 1932, e alguns deles, compondo a maioria dos integrantes da comissão de educação, que contou igualmente com representantes dos educadores católicos Alceu Amoroso Lima e o padre Leonel Franca, foram os que elaboraram, fizeram germinar o anteprojeto daquilo que veio a se denominar mais tarde de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Todavia, um dos mais longevos ministros da Educação (1934-1945) da história brasileira, Gustavo Capanema, na condição de relator do anteprojeto acabou por recomendar e obter o seu arquivamento. Assim, o plano não decolou porque em novembro de 1937 “Getúlio Vargas rompeu a ordem constitucional, implantou o Estado Novo e adiou a discussão sobre as diretrizes educacionais do país” (VEIGA, 2007, p. 260).

Ainda, no decorrer desse período, o grupo dos intelectuais católicos à frente da educação, encabeçados por Alceu de Amoroso Lima, buscavam incrementar na educação brasileira os propósitos conforme a doutrina pedagógica da Igreja, sobretudo aquela “apresentada na encíclica do papa Pio XII, *Divini ilius magistri*, promulgada em 31 de dezembro de 1929” (SAVIANI, 2013, p. 258), a qual trata sobre os assíduos cuidados e oportunos ensinamentos que se referem à educação da juventude, sob os augúrios de três instâncias educativas e hierárquicas entre si, a saber: a família, a sociedade civil (Estado) e a Igreja. Esses dirigentes católicos tinham forte atuação junto aos jovens estudantes por meio de vários movimentos criados com o objetivo de reunir a juventude estudantil, formar líderes impregnados do espírito católico, e, por conseguinte viessem, entre outras coisas, a constituir, em 1932, o Instituto Católico de Estudos Superiores, “embrião das Faculdades Católicas e da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro” (SAVIANI, 2013, p. 257). De acordo com Saviani (2013, p. 259), “idealizado por Alceu Amoroso Lima, o Centro teve

como diretor o jurista católico Sobral Pinto e o padre Leonel Franca como um dos professores e membro do corpo administrativo.” Segundo Saviani (2013, p. 259-260):

Na cerimônia de inauguração, presidida pelo cardeal Leme com a presença de Fernando Magalhães, então reitor da Universidade do Rio de Janeiro, Arquimedes Memória, diretor da Escola de Belas-Artes, e do ministro Francisco Campos, Alceu Amoroso Lima concluiu seu discurso almejando que o Instituto fosse a semente da árvore frondosa que viria a ser a Universidade Católica Brasileira.

Percebe-se ser desde esse contexto o movimento de implantação das Universidades denominadas, à época, de livres, o que hoje denominamos de Universidades particulares e privadas. Cabe destacar, que desde o princípio da chegada dos colonizadores portugueses para estas terras, em 1500, coube à iniciativa privada, em detrimento o Estado, a responsabilidade sobre o ensino, considerando-se os diferentes aspectos de privado nesse devir. Portanto, não se trata de uma novidade o que ocorre a partir de 1930, com o decreto nº 19.851²⁶, de 11 de abril de 1931, autodenominado Estatuto das Universidades Brasileiras, que dá resolução igualmente às instituições privadas. Observa-se nesse sentido a pluralidade que caracteriza o sistema de ensino brasileiro nas suas diferentes etapas, o que substancia com a diversidade característica da própria sociedade brasileira, desde outrora aos dias atuais.

Nas palavras de Saviani, as instalações das pontifícias universidades no Brasil são consequência da articulação entre a liderança dos intelectuais católicos ligados à educação e a cúpula eclesiástica que teve o papel de levar a proposta de criação dessas instituições à Cúria Romana. Em 1939, quando ocorreu o Concílio Plenário Brasileiro, ao reunir o episcopado brasileiro assinou-se a carta pastoral advogando a criação da universidade católica. Ao contar com o incentivo da Congregação dos Seminários e Universidades da Santa Sé, o papa Pio XII autoriza, na pessoa do cardeal Dom Leme, arcebispo do Rio de Janeiro, a instalação da universidade. De acordo com Saviani (2013, p. 261), “em 15 de março de 1941 foram oficialmente inaugurados os oito cursos previamente autorizados que se constituíram no núcleo original da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro”. Isso foi possível por meio do decreto n. 6.409 de outubro de 1940, assinado pelo então presidente da república Getúlio Vargas. Esse documento autorizava a instalação do curso de direito e dos cursos de filosofia, letras clássicas, letras neolatinas, letras neogermânicas, geografia, história, ciências sociais e pedagogia, que faziam parte constituinte da Faculdade de Filosofia²⁷.

²⁶**Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 19 de julho de 2020.

²⁷ Segundo Saviani (2013, p. 262): A Faculdade de Filosofia, conforme ressaltou em seu discurso Alceu de Amoroso Lima, apresentava-se como a alma do ideário pedagógico católico. Por ela se garantiria a orientação

Segundo Saviani (2013, p. 262):

Em 15 de janeiro de 1946, pelo Decreto-Lei n. 8.681, as Faculdades Católicas de Direito e de Filosofia e a Escola de Serviço Social foram autorizadas a constituir-se como Universidade Católica do Rio de Janeiro. Seus estatutos foram aprovados pelo Parecer n. 293/46 do Conselho Nacional de Educação e homologados pelo Decreto n. 21.968, de 21 de outubro de 1946, do presidente Eurico Gaspar Dutra. Finalmente, pelo Decreto *Laeta coelo arridens*, a Sagrada Congregação de Seminários e Universidades concedeu, em 20 de janeiro de 1947, o título de “Pontifícia” à Universidade Católica do Rio de Janeiro²⁸.

Cabe destacar que logo após o fim do que se denominou do Estado Novo (1937-1945), veio a se instituir um processo de redemocratização da sociedade brasileira. Tal fato se evidencia pela aprovação, em 16 de setembro de 1946, da Constituição de 1946, a qual buscou resgatar os princípios democráticos e republicados já admitidos na Constituição de 1891 e da Constituição de 1934, ainda que com certo caráter renovado dos princípios liberais. Do mesmo modo veio a surgir o debate em torno da educação escolar brasileira. De acordo com Oliveira (2001, p. 165), “o ponto mais polêmico novamente, foi o do ensino religioso, de matrícula facultativa nos estabelecimentos oficiais, que extrapola o âmbito educacional e se insere na relação Estado – Igreja Católica”. Todavia, antes ainda da promulgação da constituição de 1946, no ano anterior, no governo provisório de José Linhares, tendo como ministro da educação Raul Leitão da Cunha, o presidente sanciona o Decreto-Lei nº 8.393²⁹, em 17 de dezembro de 1945, que, de acordo com Fávero (2006, p. 27-28), “concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar a UB e dá outras providências”. “[...] o reitor passa a ser “nomeado” pelo Presidente da República, dentre os professores catedráticos efetivos [...]””. Em análise a esses dados atinentes à autonomia universitária no condizente aos aspectos administrativos, financeiros, didáticos e disciplinares literalmente não saiu do papel. Nas palavras de Fávero (2006, p. 28), “tal inferência leva a reconhecer que, ontem como hoje, a autonomia outorgada às universidades não passa muitas vezes de uma ilusão, embora se apresente, por vezes, como um avanço”.

cristã na formação do magistério para as escolas de nível médio, com o que a doutrina da Igreja se disseminaria pelas escolas dos níveis inferiores de ensino. A Faculdade de Direito também tinha importância estratégica porque dela saíam as elites políticas e administrativas do país.

²⁸ Segundo Saviani (2013, p. 262): Na esteira da PUC-RJ foram sendo constituídas outras universidades católicas, começando pela de São Paulo, aprovada pelo Decreto n. 9.632, assinado pelo presidente Dutra em 22 de agosto de 1946, transformada em “Pontifícia” pelo Papa Pio XII em 25 de janeiro de 1947. Surgiram na sequência a PUC do Rio Grande do Sul (1948), a PUC-Campinas/SP (1955), PUC-Minas (1958), PUC-Paraná (1959), a Universidade Católica de Goiás (1960), de Pernambuco (1961), de Salvador (1961), de Petrópolis (1962), de Santos (1986), de Mato Grosso do Sul (1993), de Brasília (1994).

²⁹ Fonte: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8393-17-dezembro-1945-458284-norma-pe.html>. Acessado em 19 de julho de 2020.

No que se refere ainda ao período posterior, de 1945 a 1968, caracterizou-se por tempos de significativos movimentos atinentes à reforma de todo o sistema de ensino brasileiro, sobretudo acerca do papel e modelo de universidade que se buscava firmar em nosso país. Assunto esse, não obstante, em constante disputa entre os defensores do ensino público, pauta esta liderada principalmente pelo movimento estudantil, a União Nacional dos Estudantes (UNE)³⁰ e alguns professores, - resgatando, sim, com maior ênfase, neste instante os princípios da Reforma de Córdoba, de 1918-, em oposição aos defensores do modelo liberal e das escolas isoladas. Além disso, o movimento em prol do ensino público demonstrava-se contrário à organização institucional das cátedras, uma vez que buscavam uma forma de organização que instituisse uma carreira universitária. Ademais, defendiam que as decisões fossem realizadas no âmbito democrático, e também eram contrários ao elitismo que predominava nas universidades, já que se indicava voltada a uma minoria, a parcela privilegiada socialmente, para obter acesso a essas instituições.

Segundo Bianchetti (2017, p. 52):

Em 14 anos, pós Estado-Novo (1937-1945), até 1960, foram criadas 19 universidades federais todas como autarquias³¹. Foi pela criação da Universidade de Brasília (Unb) – Projeto de 1960. Lei em 1961, Decreto de instalação de 1962 – que se adota pela primeira vez regime fundacional nas instituições federais do país.

A Universidade de Brasília (UnB) foi criada em 1961, sob a Lei nº 3.998³² assinada pelo presidente da república João Goulart que autoriza a fundação da referida instituição que

³⁰ Fundada em 1937, a **União Nacional dos Estudantes, UNE**, é o órgão máximo de representação dos estudantes universitários brasileiros. O objetivo principal da UNE é a luta por melhores condições no âmbito educacional, no entanto, tradicionalmente, a UNE participa ativamente da história política do país. Desde sua fundação, a história da UNE confunde-se com a história do Brasil, sendo que nos momentos cruciais da história, sua representatividade fez diferença.

Referência:

UNE. Portal EstudanteNet. Disponível em: <<http://www.une.org.br/>> Acessado em: 19 de julho de 2020.

³¹ Em 1949, criação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); em 1950, a criação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da Universidade Federal do Paraná (UFPR); em 1954, da Universidade Federal do Ceará (UFC); em 1955, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); no ano de 1960 são criadas 8 universidades, sendo elas: Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Considerando que algumas dessas universidades foram criadas pelo processo de federalização (privadas, estadual ou municipal - podendo ser escola, faculdade ou outros); de transformação mista (instituições federais, estaduais e privadas); e criação sem vínculos.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/linhatempo-ifes.pdf> Acesso em 20/05/2020.

Ver também a tabela em anexo.

³² **Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3998-15-dezembro-1961-376850-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 19 de julho de 2020.

incluiu sua inauguração, em 21 de abril de 1962. Tinham-se como premissas dessa Universidade, as concepções de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira – idealizadores e colaboradores para a construção dessa instituição³³ -, cujos propósitos eram o de reinventar a educação superior, sobretudo alicerçar uma experiência educadora que vinculasse o que houvesse de mais moderno em pesquisas tecnológicas, acrescentando-se a isso, uma produção acadêmica engajada com a melhoria da sociedade brasileira De acordo com Luckesi (2012, p. 49-50), “era a esperança de uma universidade brasileira, nascida a partir de uma reflexão nacional, sobre os problemas nacionais. Criava-se uma universidade nova, numa cidade nova – Brasília – em circunstâncias totalmente novas”.

Nesse sentido, segundo Darcy Ribeiro (1969, p. 121 -122):

Esse projeto inspirou-se basicamente nos esforços pioneiros de Anísio Teixeira, na Universidade do Distrito Federal (1935-37) e na lição extraída do fracasso da tentativa de implantar a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo e do Rio de Janeiro como órgãos integradores das respectivas universidades. Entretanto, o projeto de Brasília ultrapassou amplamente, por suas ambições, aqueles esforços larvais. Ali se contou com recursos humanos e materiais que permitiram aspirar à criação de uma universidade efetivamente capacitada para o inteiro domínio do saber moderno, para o exercício da função de órgão central de renovação da universidade brasileira e para o desempenho do papel de agência de assessoramento governamental na luta pelo desenvolvimento autônomo do país.

É essencial demonstrar também que, “entre o final da década de 30 e os anos 50 é importante salientar a criação de alguns órgãos de apoio e divulgação de estudos e pesquisas em geral e sobre educação” (VEIGA, 2007, p. 303). À medida que as Universidades brasileiras transitam, lentamente, de um modelo neonapoleônico a um modelo humboltiano, de modernização do ensino nessas instituições, bem como com a expansão do ensino de pós-graduação. Portanto, faz-se necessário contar igualmente com órgãos institucionais que as auxiliem no desenvolvimento das atividades que correspondem aos fins das mesmas, quais sejam: o ensino, a pesquisa, e a extensão. Importante frisar ser de responsabilidade do Tesouro Nacional os recursos destinados ao pagamento de pessoal e aos benefícios das Instituições Federais Superiores de Ensino (IFES), garantindo sua manutenção. Porém, sabe-se que tais pecúlios não são suficientes para garantir o desenvolvimento de pesquisas, então,

³³ Segundo Veiga (2007, p. 303): A concepção de universidade desenvolvida por Darcy Ribeiro e por sua equipe foi fruto do acúmulo de estudos, discussões e experiências educacionais iniciadas havia décadas. O objetivo foi implantar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, modernizar a estrutura administrativa e do corpo docente, particularmente pela extinção do emperrados sistemas de cátedras. Em sua origem estiveram oito institutos organizados em departamentos: artes, biologia, ciências humanas, física, geociências, letras, matemática e química. Com o golpe militar de 1964, a universidade sofreu intervenção no ano de 1965. Anísio Teixeira (que foi o primeiro reitor dessa universidade de 1963 a 1965) foi afastado, e seu cargo foi assumido pelo médico e professor Zeferino Vaz (1908-1981).

torna-se indispensável dispor de recursos provenientes de Agências de Fomento. Para atender essas necessidades que o governo federal criou suas próprias instituições financeiras, com a função de custear, articular e elaborar iniciativas para desenvolver a pesquisa do país³⁴. Entre várias agências de fomento existentes para esse fim, nesta pesquisa citaremos duas: o Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), ligada ao Ministério da Educação, e o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), ligado ao Ministério da Ciência e Tecnologia, ambos criados no segundo governo Vargas em 1951, respectivamente através: do decreto nº 29.741³⁵ de 11 de julho, e lei nº 1.310³⁶, de 15 de janeiro daquele mesmo ano.

Ainda nesse contexto da redemocratização do Brasil, como já mencionamos anteriormente a questão da educação, sobretudo do ensino superior está muito em voga. Há uma participação intensa de movimentos internos e externos, mas ligados às universidades. Isso se deve também pelas diversas circunstâncias que estavam sendo vivenciadas nas esferas políticas, econômicas, sociais e culturais em nosso país. Ocorria um intenso processo de êxodo rural, devido a uma nova realidade, mais massiva de industrialização, e por consequência caracteriza-se pela oferta de empregos e a crescente urbanização. Novos modos de vida e também novas exigências, no sentido da qualificação profissional, fizeram com que muitas pessoas buscassem realizar e aprimorar seus aprendizados, tanto no nível secundário quanto no nível superior. Observou-se haver uma inovação na demanda social: aumento significativo da classe média emergente protagonizada pelos novos postos de trabalhadores alcançados nas cidades, principalmente, fizeram com que procurassem meios de alcançar seus objetivos de melhorias de vida, entre eles a qualificação pessoal e profissional por meio do ensino, exigindo naturalmente demandas ao estado frente a essa realidade recente.

³⁴ Alguns órgãos de apoio e divulgação de estudos e pesquisas em geral e sobre educação foram: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sob a Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937; a Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência (SBPC), criada em 8 de julho de 1948 por um grupo de cientistas, no auditório da Associação Paulista de Medicina; o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), sob a lei nº 1.310 de 15 de janeiro de 1951; o Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), sob o decreto, nº 29.741 de 11 de julho de 1951. Além disso, Anísio Teixeira implanta o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no Rio de Janeiro, e centros regionais em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, todos liderados por intelectuais de várias vertentes. Pelo Decreto n.º 38.460, de 28 de dezembro de 1955, foram instituídos o CBPE e os centros regionais, todos subordinados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Pelo artigo 3º do decreto, os centros regionais compreendiam sempre uma biblioteca de educação, um serviço de documentação e informação pedagógica, um museu pedagógico e os serviços de pesquisa e inquérito, como o serviço de educação audiovisual, de distribuição de livros e material didático e outros que se fizessem necessários ao cumprimento de suas finalidades. São realizados cursos para o treinamento de docentes.
Fonte: <http://portal.inep.gov.br/historia> Acessado em 21 de maio de 2020.

³⁵**Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 19 de julho de 2020.

³⁶**Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1310-15-janeiro-1951-361842-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 19 de julho de 2020.

Segue-se, contudo, nessa conjuntura, a discussão relacionada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual veio a ser aprovada pelo Congresso em 1961, ainda que diferentemente da reforma de 1931, não exigia que o ensino superior viesse a se organizar preferencialmente em forma de universidades. Isso significou, por um lado, uma derrota para os “reformadores”, por outro, uma vitória para os defensores da iniciativa privada. Portanto, a LDB de 1961 definiu-se como um estandarte do modelo liberal de ensino, visando fortemente os interesses da iniciativa privada do ensino superior em nosso país. Mesmo assim, a autonomia dos estados e a descentralização do ensino, defendida desde há muito, pelos Pioneiros da Educação Nova foi consagrada na LDB. Nas palavras de Anísio Teixeira (1962), ao referir-se a aprovação das diretrizes e bases da educação nacional ser “meia vitória, mas vitória”, só não foi completa devido às concessões conseguidas à iniciativa privada. Tal feito repercutiu posteriormente nos resultados das discussões da Reforma da Universidade do Brasil em 1968.

Eventos de dinamização e envolvimento da sociedade foram fundamentais para os propósitos que estavam em disputa naquele momento. Destacam-se nessa circunstância o protagonismo significativo dos estudantes secundaristas e universitários, igualmente de grupos de jovens professores, movimentos em prol da Educação de Jovens e Adultos e também da educação popular e até mesmo de alas progressistas da Igreja Católica interessada o bastante nesse processo, pois conjuntamente almejavam mudanças e reformas no sistema de ensino nacional. De acordo com Veiga (2007, 306), “entre os anos 1960 e 1964 desenvolveu-se um período bastante fértil para a produção de políticas de educação de jovens e adultos, envolvendo setores da Igreja progressista, de intelectuais e de estudantes universitários”.

Nesse sentido, segundo Fávero (2006, p. 30):

Os seminários da UNE sobre a Reforma Universitária no início dos anos 60, de modo geral, colocam sempre o problema da universidade articulado com as reformas de base e questões políticas mais globais. Contudo, de abril de 1964 a 1967, as discussões no movimento estudantil passam a centrar-se, sobretudo em dois pontos: a) revogação dos Acordos MEC/ USAID³⁷, e b) revogação da Lei Suplicy (Lei nº 4.

³⁷ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto para subsidiar o presente projeto.

Fonte: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm Acessado em 23 de maio de 2020.

durante e posteriormente com a aprovação da LDB de 1961. Diante este contexto, realizou-se o 1º Seminário Nacional de Reforma Universitária, entre os dias 20 e 27 de maio de 1961, em Salvador. Como resultado das discussões lá ocorridas derivou a denominada “Declaração de Bahia”. Além disso, ocorreram diversas manifestações e greves estudantis nos distintos estados brasileiros, cujas pautas eram voltadas à situação do ensino, clamando pela urgente reforma universitária. Soma-se a essas mobilizações, o 2º Seminário Nacional da Reforma Universitária, o qual se realizou em março de 1962, em Curitiba. Neste encontro foram desenvolvidas e analisadas as resoluções do 1º Seminário Nacional de Salvador. Do 2º Seminário de Curitiba resultou a “Carta do Paraná”. Esta superou em relação à 1ª, porque os universitários concluíram que a reforma universitária era necessária, pois através dela poder-se-ia alcançar os objetivos do povo, que à época, sobretudo acessar os estudos superiores era como algo quase inalcançável. Em consequência disso, notabilizou-se um dos motivos que fez a UNE assumir um papel importante na defesa da educação de qualidade e para todos nos Brasil.

Em 1964 ocorre o golpe civil-militar, e tudo o que estava em andamento acerca dos projetos de Reforma do Ensino brasileiro foi oficialmente cessado. Muitos dos trabalhos relacionados à Reforma Universitária, mesmo que já aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade do Brasil (UB), diante desse contexto foi impossibilitado de se concretizar. Para esses que estavam no poder do governo central brasileiro a partir de então, entre outros movimentos sociais, o estudantil era visto como algo ameaçador para o governo deles. Ao ponto de definir esses grupos de antidemocráticos, anticristão, e todos os adjetivos que pudessem deturpá-los diante à sociedade, e assim justificar as repreensões, as perseguições e os assassinatos de muitas pessoas: estudantes, professores, todos e quaisquer outros militantes dos movimentos sociais contrários ao regime ditatorial em voga naquele momento.

No atinente às universidades, para os militares ela deveria passar por um processo de depuração dos indivíduos que não estivessem alinhados aos interesses e ao poder do regime. Contudo, havia grupos distintos, tanto de alunos quanto de professores engajados e que defendiam a ideia de uma reforma universitária. Nesse momento, os estudantes de um ideário liberal, portanto arautos da universidade liberal, e de oposição aos movimentos de esquerda – ancorados pelos estudantes “reformistas”, que eram defensores da universidade pública -, obtiveram maior espaço e força de atuação em prol dos seus objetivos. Deste modo, deu-se continuidade ao projeto de reforma universitária, mas nos moldes dos militares. Isso pode se justificar quando logo tomado o poder foram estabelecidos uma série de acordos entre o Ministério da Educação Brasileira (MEC) e a United States Agency for International

Development (USAID). Tais propósitos visavam estabelecer convênios de assistência técnica e financeiro à educação brasileira. Essas parcerias firmadas entre MEC-USAID influenciaram decisivamente nas formulações e orientações que nos anos seguintes conduziram o processo de reforma da educação nacional sob o jugo da Ditadura Militar. Em relação à Universidade algumas medidas oficiais são adotadas. Segundo Fávero (1994, p. 152-153):

Três delas merecem destaque: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon⁴² (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares.

De um modo geral, pode-se dizer que o governo civil-militar estava inclinado a realizar melhorias nos sistema de ensino brasileiro, desde que a seu modo, ao ponto de recorrer ajuda de instâncias internacionais, como se notabilizou pelo estabelecimento dos acordos MEC/USAID e o Plano Atcon. Os resultados das sugestões dos acordos, bem como do relatório do consultor Atcon foram substanciadas em forma de Decretos⁴³ e Leis⁴⁴ estabelecidos por aquele governo. Nota-se, maiormente nessa conjuntura de governo e das políticas educacionais a influência da difusão de interesses exógenos norte-americano sobre a educação brasileira. Sabe-se não ser a primeira nem a última vez que isso ocorre, pois já nos anos de 1951 quando da instituição do CAPES e CNPQ já tinha havido a participação de Adolph Atcon à frente de muitos estudos e trabalhos relacionados ao ensino superior

⁴² Segundo Fávero (2006, p. 31): Quanto ao Plano Atcon, como ficou conhecido, trata-se de documento que resulta de estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC, preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência.

⁴³ Decreto nº 62.024 de 1967. De acordo com Fávero (2006, p. 31): Em fins de 1967, preocupado com a “subversão estudantil”, o Governo cria, por meio do Decreto nº 62.024, comissão especial, presidida pelo General Meira Mattos, com as finalidades de: “a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado”; Decreto nº 70.904 de 1972, que reconhece a fundação em 1966 do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), recomendado pelo consultor Atcon; “Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definem infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as respectivas medidas punitivas a serem adotadas nos diversos casos” (FÁVERO, 2006, p. 32); Decreto nº 53/1966; Decreto nº 252/1967; “Decreto nº 62.937, de 02.07.1968, do Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a “crise da Universidade” (FÁVERO, 2006, p.32).

⁴⁴ Lei 5.540/1968, referente à reforma universitária; Lei 5.692/1971 atinente a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

brasileiro. Deste modo, através das normativas de decretos e leis que vieram decorrentes desse momento e se fizeram promulgadas diz mais respeito aos zelos dos Estados Unidos do que do Brasil propriamente. Tinha como base dessas ações para a elaboração desses documentos legais matizes do capital financeiro, - das grandes corporações e trustes norte-americanos -, por isso, talvez, nunca foram esclarecidos suficientemente o que estava por de trás dos planos firmados. Porém, o discurso se dava em tom positivista, no sentido de alegar por meio da parceria a modernização do sistema de ensino em nosso país.

No decorrer desse contexto ainda, cabe destacar a pertinência das discussões condizentes à reforma universitária no atinente à institucionalização da pós-graduação. Muitas vezes, na realidade brasileira, sua trajetória se confunde com o ensino superior em nível de graduação. Nota-se até então não estar claramente definidos os caminhos a ser percorridos no que diz respeito à questão da pesquisa. Passava-se a pensar da associação de ensino e pesquisa no âmbito da universidade que se buscava ter através da reforma. Todavia, esse assunto já vinha aos poucos sendo abordado desde os anos de 1951 quando da criação das agências de pesquisa como a CAPES e CNPQ, bem como com a criação da Universidade de Brasília, com qual já se pretendia realizar um modelo de ensino associando ensino, pesquisa e extensão. No entanto, em 5 de fevereiro de 1962, pelo Decreto nº 51.404, foi instalado o Conselho Federal de Educação sob a presidência de Anísio Teixeira, o qual indicou Newton Sucupira para igualmente fazer parte do Conselho e encarregar-se, junto àquele órgão, de organizar um grupo de trabalho com especialistas e pessoas envolvidas com o ensino superior para tratar mais diretamente das questões relacionadas à educação superior no Brasil. Contudo, o Parecer nº 977/65 teve sua aprovação em 3 de dezembro de 1965, resultante das discussões e orientações iniciados em 1962, porém sua redação só veio a ocorrer mais tarde, no andamento da ditadura civil-militar implantada em nosso país. Um dos poucos remanescentes dessa instituição foi Newton Sucupira, que teve sua atuação até o ano de 1978, e foi o encarregado da redação do Parecer nº 977⁴⁵ de 1965, no qual indicavam as linhas de orientação para a instalação da pós-graduação em nosso ensino superior a que se refere no que consta no art. 69, linha b, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.

Neste período em que ocorriam as demandas para a reforma universitária, a mesma vem a se realizar sob o bojo do regime militar. De acordo com Fávero (2006, p.32), “a

⁴⁵ Segundo Helena Bomeny (2014, p. 40): o Parecer 977/65, que prescreveu as linhas de orientação para a montagem da pós-graduação e o relatório do grupo de trabalho criado pelo Decreto 62937/68 para estudo da reforma universitária, que deu origem à Lei nº 5.540/68. Dois decretos-lei antecederam o relatório do grupo de trabalho para a reforma de 1968: os de número 53, de 18 de novembro de 1966, e o de número 252, de 28 de fevereiro de 1967. Em ambos teremos que computar a participação ativa do professor Sucupira.

resposta de maior alcance foi a criação, pelo Decreto nº 62.937, de 02.07.1968, do Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a “crise da Universidade”. Caracterizava-se aquele momento por muitas turbulências entre os vários setores da sociedade, pressionando o governo para a efetivação da reforma. Entre esses setores estava igualmente o movimento estudantil. Segundo o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (1983, p. 17), “o movimento estudantil, quaisquer que sejam os elementos ideológicos e políticos nele implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema e o despertar enérgico do senso de responsabilidade coletiva”.

Nesse sentido, segundo Veiga (2007, p. 309):

Nos anos iniciais do regime militar ocorreram duas reformas que alteraram significativamente o ensino brasileiro: a reforma universitária (Lei 5.540/1968) e a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692/1971). Essas reformas integravam as mudanças sociais e econômicas da época, mas também as feições políticas do regime de governo instituído, em sua caracterização militar e ditatorial. Dessa maneira, elas tiveram repercussões ambíguas.

Essas ações caracterizaram de forma peculiar, pois além de representar os anseios da sociedade em realizar mudanças no sistema de ensino no país, foram igualmente efetivadas com pouco ou nenhum diálogo com a própria sociedade brasileira, à exceção de alguns setores representativos dessa mesma e que mantinham certa afinidade com o governo e também interesses com os resultados provenientes da reforma. De acordo com o artigo apresentado em trabalho do XII Congresso Nacional de Educação, entre os dias 26 e 29 de outubro de 2015, Sadi Franzon (2015, p. 40629) afirma que, “a reforma do ensino superior de 1968 foi na verdade um mecanismo utilizado pelo governo para impor medidas disciplinares de cooptação e controle do pensamento crítico das classes estudantis”. Diante disso, faz-se importante considerar que o documento da reforma tinha se originado do poder executivo e passado por homologação do Congresso, todavia não dava a esse último, possibilidades de alterações do que estava proposto nos projetos que resultaram na Lei em questão, dado as vias de imposição que caracterizam as ações daquele governo civil-militar.

No andamento das circunstâncias relacionadas à Reforma Universitária de 1968, entre outros aspectos, pode-se notar o seguinte, segundo Veiga (2007, p. 311):

Após a reforma 5.540/68 outras normas foram decretada ainda em 1968 e no ano de 1969. No conjunto têm-se medidas que vinculam a universidade e a pesquisa às exigências econômicas e do mercado de trabalho, tornando-se indiscutível, pois, o princípio da autonomia universitária: impedindo de autorização para funcionamento

de cursos e universidades que não correspondessem a essas expectativas; regulamentação dos cursos de curta duração levando-se em consideração as demandas do mercado; autorização de expansão e vagas obedecendo ao critério regional das necessidades do mercado profissional.

Soma-se a isso o que apresenta Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2006, p. 34):

Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação. Apesar de ter sido bastante enfatizado que o “sistema departamental constitui a base da organização universitária”, não seria exagero observar que, entendido o departamento como unidade de ensino e pesquisa, a implantação dessa estrutura, até certo ponto, teve apenas caráter nominal. Por sua vez, embora a cátedra tenha sido legalmente extinta, em muitos casos foi apenas reduzida sua autonomia. A departamentalização⁴⁶ encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária.

O propósito era organizar uma universidade bem próxima dos ideais reivindicados há tempo pelos movimentos estudantis e de professores, através da reforma universitária, por ora já se encontravam oficialmente e teoricamente realizadas. Todavia, na prática se realizou de forma bem diversa pela forma como eram conduzidas as ações pelo regime autoritário vigente, o qual mantinha sobre as universidades uma atitude policial, de controle e domínio, além de resistência por parte de algumas escolas profissionais em se organizarem em novas configurações: institutos e departamentos. Faz-se observar, mais nitidamente uma concepção tecnicista, reprodutivista no sistema de ensino. Nas palavras de Veiga (2007) atinente à normatização acadêmica e pedagógica estabeleceu-se a carreira acadêmica através de níveis e titulação⁴⁷. Além disso, houve a regulamentação dos cursos de pós-graduação e normas de credenciamento, bem como se institui o ciclo básico de ensino para alunos de todos os cursos, organizados em áreas afins (ciências humanas; ciências biológicas; ciências exatas) e realizado antes do curso propriamente dito. Deste modo, de acordo com Veiga (2007, p. 312), “tornava-se cada vez mais difícil pensar em uma faculdade que integrasse diversas áreas do conhecimento”. Diante disso houve a necessidade das faculdades e os próprio professores se reorganizarem nas suas atividades. De acordo com Veiga (2007, p. 312), “pelo

⁴⁶ Segundo Fávero (2006, p. 34): Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, frequentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. Com a Lei nº 9.394/96, o departamento não constitui mais exigência legal.

⁴⁷ “Professor titular (doutorado e concurso específico dependente de vagas criadas pelo governo), professor adjunto (doutorado), professor assistente (mestrado) e auxiliar (graduação)” (VEIGA, 2007, p. 311).

desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, foram criadas as faculdades ou institutos de filosofia, de ciências humanas, de letras e de educação”. E isso se deu igualmente com os cursos de outras áreas de conhecimento, como os das ciências biológicas e exatas. A partir de então, a Faculdade de Educação passou a se organizar autonomamente, ofertando o curso de pedagogia, o qual preparava para uma habilidade específica, como ocorria com os demais cursos de quaisquer outras áreas dos saberes. Contudo, na Faculdade de pedagogia também passaram a se realizar os cursos de licenciaturas, voltados à formação de professores do ensino secundário em todas as áreas.

Deste modo, de acordo com Veiga (2007, p. 312):

Pode-se dizer que a maneira como as faculdades de educação foram organizadas contribui para o aprofundamento da cisão entre a educação e outras áreas. O curso de pedagogia passou a desenvolver uma concepção muito técnica de educação, ainda que logo nos anos 70 a pós-graduação em educação tenha se ampliado, criando condições mínimas de inovação e pesquisa. No curso de licenciatura as disciplinas para a habilitação eram oferecidas no último semestre do curso de origem do aluno, com fragmentação entre “teoria e prática”.

Esse período pós-reforma, e antes até mesmo foi de muito acirramento e repressão política e ideológica no país. Ocorreram eventos paradoxais: realizou-se, por exemplo, a reforma universitária tão suscitada por todos, mas na prática não contemplou aos interesses de boa parte das representações estudantis e de professores. As decisões referentes à organização das universidades, nos seus aspectos institucionais foram impostos pelo governo sem possibilitar o diálogo necessário para as mudanças que estavam sendo efetivadas. Ao mesmo tempo, em nosso país havia, naquelas circunstâncias, sobretudo, um apelo muito grande por parte da sociedade em ingressar no ensino superior, devido também às exigências do mercado de trabalho. Existia uma discrepância significativa entre a oferta e a procura por vagas nos cursos universitários. Doravante, o governo buscou solucionar a demanda universitária com a criação de mais vagas e isto o fez de dois modos: por um lado pela ampliação de vagas nas universidades públicas, e por outro através do estímulo à expansão do ensino privado⁴⁸.

⁴⁸ Citarei algumas instituições privadas comunitárias confessionais e leigas, e apenas privadas do ensino superior, criadas a partir desse período no Estado do Rio Grande do Sul. Importante salientar que antes dos anos de 1960 já existia a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), portanto confessional, hoje também comunitária, criada em 1948. Então, **Privadas Confessionais**: UCPEL, criada em 1960, em Pelotas; UNISINOS, criada em 1968, com sua sede em São Leopoldo, hoje com um campus também em Porto Alegre; ULBRA, criada em 1989, tem sua sede em Canoas, com núcleos universitários em outras cidades do Estado e também fora deste Estado; Centro Metodista IPA, com sede em Porto Alegre; **Universidades Particulares Leigas com apoio confessional**: Universidade de Caxias do Sul (UCS), criada em 1967, em Caxias do Sul, com núcleos universitários em outras diferentes cidades de sua região; UNIJUÍ, criada em 1986, em Ijuí, com núcleos universitários em outras cidades do Estado; Universidade de Passo Fundo (UPF), criada em 1968, com sede em Passo Fundo e núcleos universitários em outras diferentes cidades do Estado; UNIVATES, criada

Em decorrência desse fenômeno, de acordo com Cristina Helena Almeida de Carvalho (2013, p.761):

O predomínio das instituições privadas no Brasil teve início com a Reforma Universitária de 1968 implementada durante o regime militar, que incentivou o surgimento e a manutenção, a princípio, de estabelecimentos isolados. Até então, o segmento privado compunha-se de um conjunto de IES confessionais e comunitárias; e, como não se previa juridicamente a existência de empresas educacionais, todas foram denominadas como instituições sem fins lucrativos e, portanto, beneficiadas pela renúncia fiscal dos impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços, bem como pelo acesso a recursos federais.

Cabe-nos lembrar de que o ensino privado no sistema de ensino brasileiro, desde a Proclamação da República (1889), em sua primeira constituição datada de 1891 previu a existência desse modelo de ensino e assim se repetiu nas Constituições de 1934, 1946 à atual de 1988⁴⁹, e não foi diferente nas outras Constituições brasileiras. Enfim, sempre foi possibilitada oficialmente a existência dos dois modelos do ensino: público e privado, com pequenas alterações na vigência dessas constituições citadas, o que não entraremos em detalhe em nossa pesquisa. Faz-se extraordinário ressaltar, neste ínterim, que a partir da reforma

em 1969, com sede em Lajeado; Universidade Regional Integrada (URI), criada em 1993, com sede em Erechim. Foi a primeira universidade multicampi instalada no Brasil, portanto, com campus em outras cidades do Estado; **Universidades Particulares Leigas:** FEEVALE, criada em 1969, com sede em Novo Hamburgo; FACCAT, criada em 1969, com sede em Taquara; URCAMP, criada em 1989, com sede em Bagé e núcleos universitários em outras cidades da região; UNICRUZ, criada em 1993, com sede em Cruz Alta e núcleos universitários em outras cidades do Estado; UNISC, criada em 1993, com sede em Santa Cruz do Sul e campus universitários em outras cidades do Estado; Instituição apenas Particular: Centro universitário Ritter dos Reis, também chamado UNIRITTER, criado em 1971, com sede em Porto Alegre.

Enquanto que neste mesmo período, como exemplificação no Estado do Rio Grande do Sul, o que não foi diferente em qualquer outra região do país, refere-se a criação de poucas ou nenhuma universidade pública. No Rio Grande do Sul, antes de 1960 havia apenas a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), criada em 1934. Posterior a ela foram as seguintes universidades públicas: UFSM, criada em 1960, em Santa Maria; UFPEL, criada em 1969, em Pelotas; a FURG, em 1969, em Rio Grande. Essas três foram federalizadas.

⁴⁹ Destaca-se na CF/88, o que segue: Art. 150. Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: [...] VI – instituir impostos sobre: [...] c) patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei.

A LDB de 1996 apresenta: Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009); III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV – filantrópicas, na forma da lei.

universitária de 1968 foi oportunizado uma avalanche de instituições privadas serem edificadas no território brasileiro, algo, talvez, jamais ocorrido na história do nosso país. Até aquele momento o setor privado de educação superior, no Brasil, era constituído majoritariamente por instituições confessionais e comunitárias. A maioria dessas instituições criadas naquele período era de escolas e faculdades isoladas. Aos poucos, com o aumento da procura pelos cursos superiores permitiu que essas escolas e faculdades isoladas fossem dando forma a algumas universidades comunitárias, núcleos universitários e até mesmo multicampi através da aglutinação, integração dos diferentes cursos por elas oferecidos, geralmente na área das licenciaturas, do direito e humanidades.

Segundo Helena Sampaio (2013, p. 29):

O setor privado, mobilizando recursos privados e orientando-se para atender à demanda de mercado, foi mais dinâmico e cresceu mais rapidamente que o público, muitas vezes em detrimento da própria qualidade do serviço oferecido. Entre 1960 e 1980, o número de matrículas no ensino superior passou de 200 mil para 1,4 milhão, em um crescimento de quase 500%; no setor privado, o crescimento foi de mais de 800%.

Esse fenômeno teve uma maior ascensão ainda nas décadas posteriores, até os nossos dias. Em pouco tempo o número de alunos no ensino superior ultrapassou rapidamente as vagas que eram oferecidas pelas instituições públicas nesse mesmo período. Além disso, convém salientar que a demanda crescente de alunos universitários, - e só não foi maior porque muitos adolescentes e jovens brasileiros tinham alcançado apenas o ensino fundamental e outros não conseguiram concluir o ensino médio -, foi absorvido pelo setor privado, que obteve grande aumento. Diante disso é necessário entender que, de acordo com Sampaio (1991, p. 19), “a expansão de estabelecimentos privados e não universitários é governada pelas leis do mercado e está, portanto, condicionada aos elementos mais imediatos da demanda social, que se orienta no sentido da obtenção do diploma”. Consequentemente, percebe-se o desenvolvimento de “um sistema empresarial de ensino no qual a qualidade da formação oferecida é secundária e a pesquisa totalmente irrelevante” (SAMPAIO, 1991, p. 19). Somava-se a esses aspectos em muitas dessas instituições privadas não constar com bibliotecas adequadas e professores suficientemente qualificados. Contudo, tais observações da autora, ainda que relevantes, não podem ser consideradas peremptórias, pois muitas dessas instituições particulares alcançaram melhores condições que as públicas, principalmente no que diz respeito a suas infraestruturas e até mesmo qualidade dos profissionais que nela

atuam, embora, por vezes, se atenham a realizar os cursos de graduação voltados aos interesses do mercado.

Um dos aspectos que também caracterizou o ensino superior, em dada conjuntura, foi o de que a universidade passou a atender não somente a elite social, mas estendeu-se a uma parcela da população trabalhadora, a pessoas provenientes de famílias que tinham uma renda modesta. Todavia, via-se, desde então, que alunos provenientes de escolas públicas do ensino básico, em sua maioria quando conseguia ingressar no ensino superior, geralmente eram em instituições privadas. Enquanto que, estudantes do ensino básico privado conseguiam, com mais facilidade ingressar no ensino superior público. Havia uma inversão, algo ainda muito perceptível até os dias de hoje, por vários fatores. Algum desses fatores se deve ao fato de que, estudantes da classe popular estavam em idade de encontrar-se no mercado de trabalho, portanto precisariam conciliar trabalho e estudo. Normalmente conseguiriam estudar no período noturno somente, e isso era possibilitado, maiormente pelas instituições superiores de ensino privado. A universidade pública com seus cursos diurnos, alguns até mesmo em tempo integral, e pela grande exigência, a começar pelo concurso vestibular, a insuficiência de vagas de ingresso à mesma, tornava-se como um tabu a classe popular. De todo modo, tanto no ensino superior público quanto no privado brasileiro havia a predominância de estudantes advindos de famílias com maior poder aquisitivo. Em detrimento à classe popular – refiro-me mais precisamente à classe intermediária, ou classe média brasileira -, ao conseguir acessar o ensino superior, a maioria das vezes isso se realizava e se realiza ainda em instituições privadas.

Nesse sentido, segundo Helena Sampaio (1991, p. 19):

A busca por universidades por parte de jovens provenientes de famílias sem tradição em instrução de nível superior ou ainda por pessoas mais velhas que buscam ensino superior com o objetivo de se "ilustrar" ou melhorar sua posição no emprego, a ampliação do contingente feminino em cursos antes predominantemente masculinos, são fenômenos que ocorreram por toda parte. Os sistemas universitários tornaram-se organizações complexas; ao lado dos cursos tradicionais, destinados antes às elites, surgiram novas modalidades de ensino, com objetivos mais imediatos e com um acentuado caráter ainda experimental, que passam a incorporar novos contingentes populacionais.

Registrados esses aspectos é importante notar que o desenvolvimento expansão do ensino superior ocorridos no Brasil, mais precisamente desde os anos de 1960, não se fez notabilizar em mesmas proporções nas duas décadas posteriores. Realizaram-se algumas modificações legais, mas nada que mudassem significativamente os rumos daquilo que fora demarcado com a reforma universitária de 1968, senão na continuidade da implantação de

algumas instituições particulares, ou seja, a crescente privatização do sistema de ensino brasileiro. Em 1988, fora promulgada uma nova constituição, a denominada “Constituição Cidadã”, a qual consolida a transição de um regime autoritário para um democrático. Mesmo que com uma série de alterações por meio das emendas efetuadas na atual Carta Magna do país ao longo dos anos, a mesma continua em vigência nos dias atuais. A Constituição de 1988⁵⁰ apresenta o mais longo capítulo sobre a Educação de todas as constituições brasileiras. “Antes mesmo de a Constituição ser promulgada em 05 de outubro de 1988, começa a ocorrer o debate em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)” (VIEIRA, 2007, p. 160). Assunto esse que abordaremos mais adiante, porque veio a se concluir em 1996. No entanto, essa transição de regime político no Brasil, no atinente ao âmbito da Educação pode ser interpretada do seguinte modo, segundo Acácia Z. Kuenzer (1990, p. 56-57):

Com certeza, na área de formulação de políticas educacionais nada se inovou no período de transição em relação aos processos que caracterizaram tanto o período populista quanto o autoritário. Conseguiu-se pelo contrário, e não por acaso, uma interessante mescla de populismo com autoritarismo, através de um processo que, ao pretender ser democrático contrapondo-se à centralização, terminou por caracterizar-se pela ausência de direção e pela fragmentação (...). Desta forma, de uma fase tecnocrática de formulação de Planos, passou-se à pulverização dos recursos travestida de descentralização.

Reafirmou-se um novo modelo político nos finais dos anos de 1980 e inícios dos anos de 1990. Contudo, na prática, um tanto em razão do legado de endividamento econômico advindo do regime ditatorial fez o país se encontrar numa situação à bancarrota e sem saber ao certo que rumos tomar, nas ações econômicas, sociais, etc. Em matéria da educação superior havia uma indefinição, o que permitiu a continuidade do que já estava delineado pelo período anterior.⁵¹ Diante da situação crítica da economia, muito se fez perceptível em nosso país com o corte de recursos nos serviços essenciais, entre eles o da Educação pública em todos os níveis e modalidades. Embora, tenham sido manifestadas intenções, como o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) em 1990, com o propósito de cumprir os princípios constitucionais de universalização do ensino fundamental e da eliminação do analfabetismo, recentemente aprovados pela nova constituição, não envolvia o

⁵⁰ Traz dez artigos específicos sobre o tema da Educação (Art. 205 a 214), nos quais detalham a matéria em questão. Além disso, encontra-se citada em outros artigos (Art.22, XXIV; 23, V; 30, IV; e Art. 60 e 61 das Disposições transitórias).

⁵¹ Segundo Cunha (2003, p. 40): A continuidade das propostas apresentadas recorrentemente, desde então, deve ser entendida como produto, também, da permanência no governo de dirigentes e quadros técnicos, o que permite traçar um elemento de continuidade entre os governos José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, pelo menos no que se refere ao Ministério da Educação.

ensino superior, de todo modo, pouco ou nada se concretizou, além de se caracterizar por uma ação política fragmentada. No que se referia às Universidades tratou-se da autonomia das mesmas, através de um processo de desregulamentação que abriria "a possibilidade de as Universidades fixarem o salário dos professores e realizarem concursos para contratação de pessoal, de acordo com suas próprias necessidades" (MEC, 1990, p. 25).

Nos anos de 1993 e 1994 realizam-se alguns eventos nacionais no intuito de planejar um futuro para a educação brasileira. O primeiro, cronologicamente aqui citado, refere-se ao "Plano decenal de educação para todos", o segundo foi a "Conferência Nacional de Educação para Todos". Referindo-se às orientações desses dois eventos, no entendimento de Sofia Lerche Vieira (2007, p. 164), "esses encaminhamentos revelam uma sintonia do País com a agenda de organismos internacionais". Pode-se igualmente definir nas palavras de Marilena Chauí (1999a, p. 276), "na descaracterização da noção de direito e da afirmação da educação enquanto um serviço privilegiado". Em outras palavras ainda, o que consta na Constituição Cidadã de 1988 e o que se fez na prática estavam muito distantes de se efetivar.

Percebe-se nesse contexto haver a continuidade da minimização do espaço público dos direitos. Ao tratar-se da questão do ensino superior, da condição de funcionamento das universidades públicas fica muito aquém daquilo que se espera. A instituição pública passou a ser tratada pelos governantes brasileiros dos anos de 1990 como algo muito custoso e burocrático, e aí passa a valer a tônica da educação numa lógica própria de mercado e de produção capitalista. As universidades, nesse sentido, são vistas por esses, segundo Catani e Oliveira (2000b, p. 107):

Espaço privilegiado para a criação da propriedade pública não-estatal, assim como todas as instituições que prestem serviços sociais ou científicos. Por essa razão, elas seriam controladas de forma mista pelo mercado e pelo Estado, especialmente mediante a cobrança e a aferição dos serviços prestados. [Além disso] (...) seriam controladas gerencialmente pelo Estado por meio dos 'novos' procedimentos burocráticos, dos resultados e da competição administrada.

Nesse período dos anos de 1995 em diante caracterizou por uma redefinição no papel do Estado, bem como da Educação. Se antes havia um processo mais rígido do controle, muito tecnicista inspirado num modelo taylorismo-fordismo, percebe-se a partir de então certa flexibilização, condizente ao modelo toyotista: em que o controle desloca-se do processo para o resultado. Isso passou a ser aplicado muito no sistema de ensino brasileiro, desde aquele momento, nos seus mais diferentes níveis. Observa-se uma escalada para rumos notadamente mercadológicos. Dá-se a ênfase nos resultados, os quais relacionados sob o prisma da

produtividade e da eficiência. Deste modo, no ensino passou a ser central a avaliação e não o processo de como se desenvolve os saberes, se realiza a pesquisa que podem sedimentar, por consequência disso, resultados favoráveis e significativos aos aprendizados. Ao encontro dessa questão, de acordo com Saviani (2013, p. 439), “a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja imediatamente, pela criação de agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação”. Isso veio a se refletir através das PEC⁵² e a Lei de Diretrizes e Diretrizes e Base da Educação (LDB- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Incide-se nesse contexto, o que podemos definir como uma pedagogia da exclusão, a qual orienta, consideravelmente, as diretrizes do sistema de ensino brasileiro hodiernamente.

Com a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/1996) e a vigência da mesma, o ensino superior brasileiro passou por fortes mudanças em sua estrutura. Teve a expansão do ensino superior, a ampliação da oferta de cursos tecnológicos, ensino a distância (EAD), entre outros. Interessante observar que na sistematização das políticas públicas para o ensino superior, o Ministério da Educação agiu com estratégias dispersas. Nas palavras de Luiz Antônio Cunha (2003, p. 40), “o MEC foi traçando, no varejo, as diretrizes e bases da educação nacional, não contra o que seria a lei maior de educação, mas por fora dela”.

Na continuidade dessa reflexão, destaca Cunha (2003, p. 40):

Assim, a LDB *minimalista*, finalmente aprovada, não contém, propriamente, todas as diretrizes nem todas as bases da educação nacional. Elas terão de ser procuradas dentro, mas, também, fora dela. Com efeito, a LDB diz pouco ou quase nada sobre questões tão importantes quanto o Conselho Nacional de Educação (composição, atribuições, etc.) ou a avaliação universitária.

Fez-se perceber, nesse contexto, uma generalização do papel das universidades. A função do Estado em relação a essas instituições configurou-se no tripé: reconhecimento, credenciamento e avaliação. Assim, passou a haver uma periodização das avaliações sobre as universidades, uma vez aprovadas pelos critérios estabelecidos dariam continuidade às suas atividades, caso contrário, teriam um prazo para cumprir as exigências de regularização, havendo reincidência resultar em descredenciamento do curso, ou da própria instituição pelo Ministério da Educação. Todavia, havia certa contradição entre o que se definiu teoricamente ser o papel da universidade e o que se esperava dela na prática, enquanto instituição⁵³.

⁵² PEC nº 233-A, de 1995; PEC 370, DE 1996;

⁵³ Segundo Cunha (2003, p. 41): A instituição universitária foi definida, de modo genérico, como a que desenvolve “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional”. Mas ela deveria cumprir

Acrescenta-se a isso a autonomia da universidade, já prevista em documentos anteriores passa a ser “estendida a instituições que comprovassem alta qualificação para o ensino ou a pesquisa, constatada em avaliação pelo Poder Público⁵⁴” (CUNHA, 2003, p. 41). Diante disso, segundo Cunha (2003, p.41):

Diferentemente da primeira LDB (de 1961), a de 1996 tratou detalhadamente da autonomia universitária, estabelecendo, em dois artigos, contendo cada um numerosos itens, o que esse tipo de instituição poderia fazer. Dentre eles, reassegurou a possibilidade (negada às instituições isoladas de ensino superior) de criar e extinguir cursos, assim como de determinar o número de vagas de cada um, elementos importantes para a sintonia das instituições privadas com o mercado.

Com efeito, a política educacional para o nível superior no Brasil, nessa circunstância, fez-se pela diversificação de modelos. Doravante, a ampliação e o surgimento de distintos modelos institucionais, permitiu-se a oferta igualmente de variadas formas de cursos. Ao mesmo tempo, observa-se a descaracterização do modelo de universidade que se tinha até então. Diante disso, de acordo com Saviani (2013, p. 440), “[...] a universalidade do conhecimento, característica inerente ao conceito mesmo de universidade, que era exigida pela legislação anterior, já não é mais necessária para a organização das instituições universitárias”. Parafraseando Saviani (2013), pode-se dizer que tal fenômeno trouxe consequências à sociedade em geral e para a educação, em particular, uma vez que o desenvolvimento da alta cultura pelo cultivo das ciências básicas, das letras, das artes deixará de ser referência à formação das novas gerações. Contudo, diante da situação, foi garantido às universidades públicas “um regime jurídico especial, o qual, ao contrário das demais autarquias, permitir-lhes-ia grande flexibilidade na organização do quadro de pessoal docente e administrativo, tanto quanto no emprego de recursos financeiros” (CUNHA, 2003, p. 41). No entanto, as universidades públicas federais continuaram submetidas à aferição dos regulamentos advindos do órgão central, o Ministério da Educação, para realizar suas administrações⁵⁵.

requisitos bem específicos, relativos à qualificação e dedicação dos docentes: um terço deles deveria ter títulos de pós-graduação de mestre ou de doutor; um terço (não necessariamente os mesmos) deveria atuar na instituição em tempo integral.

⁵⁴ De acordo com Cunha (2003, p. 59): nessa possibilidade foi assentada a criação por decreto de um novo tipo de instituição de ensino superior, o centro universitário.

⁵⁵ Segundo Cunha (2003, p. 59): A exceção fica por conta das universidades estaduais paulistas, que gozam de autonomia financeira parcial, já que dispõem de uma proporção preestabelecida da receita de impostos e da liberdade para definir seu emprego. Isso se realizou pela promulgação do decreto nº 29.598, de 02 de fevereiro de 1989, do governo do Estado de São Paulo. Através desse decreto parcela do ICMS passou a ser destinada às três universidades: USP, Unicamp e Unesp. Assim, permitiu-se para essas universidades a autonomia para

Outro elemento importante a ser considerado nesse momento, diz respeito à relação das instituições de ensino superior e a realidade dos alunos que ingressam nelas. Acatando nessas circunstâncias, sobretudo a expansão e oferta do ensino superior privado, pois houve um crescimento vertiginoso dessas instituições, enquanto que nesse mesmo momento as universidades públicas ficaram paralisadas. No entanto, estabelece-se um fato interessante para a compreensão dessa situação. Segundo Luiz Antônio Cunha (2003, p. 58):

A privatização do ensino superior, isto sim, foi acelerado no período em análise. Como vimos acima, o número de instituições privadas aumentou consideravelmente, em especial na categoria universidades e na dos centros universitários, o que resultou na ampliação do alunado abrangido pelo setor. Tal crescimento fez-se com a complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro⁵⁶.

Destaca-se nesse ínterim o quanto havia uma inclinação visível de benefício às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, em detrimento encontravam-se as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, num estágio avançado do processo de sucateamento e de drenagem dos recursos às suas atividades operacionais. De acordo com Cunha (2003, 58), “procurando uma visão de conjunto, podemos concluir que as políticas do Governo FHC

decidir de que forma preferem desenvolver o ensino, a pesquisa e a gestão da instituição, permitindo-as organizar suas contas e planejar seu futuro, colocando-as num patamar elevado de qualidade naquilo que realizam.

⁵⁶ Em agosto de 1975, foi criado o Programa de Crédito Educativo (CREDUC), e implantado em 1976 com o objetivo de conceder empréstimos a estudantes para o pagamento de mensalidades e o custeio de despesas durante o desenvolvimento do curso de graduação.

Com a Constituição de 1988 foi inteiramente reformulado. Em 1992, com a publicação da Lei nº 8.436, foi institucionalizado o CREDUC, estabelecendo que 30% da renda líquida das loterias e dos prêmios não procurados seriam destinados ao programa. O CREDUC passou a ser administrado e supervisionado pelo então Ministério da Educação e Cultura.

Em 1996, ocorreram outras alterações: restringiu-se o acesso, unicamente para o pagamento das mensalidades, a estudantes carentes de instituições privadas.

Em 1999, foi criado o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, atualmente chamado de Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), em vigor até hoje, com o objetivo de financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos superiores presenciais, não gratuitos e com avaliação positiva nos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação.

A operacionalização do Fundo, antes somente efetuada pela Caixa Econômica Federal, está desde 2010 sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para contratos firmados a partir de 15 de janeiro de 2010. Houve redução dos juros de 9% para 3,4% ao ano-, a criação e o alargamento do período de carência de 6 meses para 18 meses-, bem como do período de amortização para três vezes o período financiado acrescido de 12 meses. Além dessas inovações, o Fies passou a operar em fluxo contínuo, permitindo novos pedidos de financiamento em qualquer período do ano. Para os contratos de financiamento formalizados no âmbito do FIES em exercícios anteriores, o FNDE assume o papel de agente operador em 30 de junho de 2010.

Fonte: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/4752-hist%C3%B3rico> . Acessado em 27 de maio de 2020.

voltadas para as esferas públicas e privadas do ensino superior são distintas, mas compatíveis e convergentes”. Definiu-se como um sistema de ensino superior de massas, embora centralizado nos médios e grandes centros urbanos, por isso que possibilitou um aumento significativo de ingressantes nesse nível dos estudos no país, passando os dois dígitos percentuais pela primeira vez, da população de 18 a 24 anos matriculada. Diante de tal diversificação e procura ao ensino superior respaldou que houvesse a abertura torrencial de faculdades e cursos que seguem as matizes do mercado, na aura das “universidades corporativas⁵⁷”, que alcançam amplitude expressiva nos Estados Unidos por iniciativas das grandes empresas, alinhada a uma concepção clientelista do processo de ensino-aprendizagem. Exige-se, nesse cenário, - em considerável parte das instituições de ensino superior particulares -, a simultaneamente mudança do papel do educador para um exercer a função de treinador. De acordo com Saviani (2013, p. 441), “a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado”.

É razoável entender que a expansão do ensino superior, neste íterim, seguiu a lógica mercadológica, significa uma formação voltada para qualificar e treinar uma mão de obra que, no tempo mais breve possível, atenda as necessidades do mercado de trabalho. Isso faz do sistema de ensino superior, num contexto de expansão, com essas características, refém, fragmentado, e ao mesmo tempo distante dos princípios atinentes ao ensino, à pesquisa e a extensão, papel fundamental de toda e qualquer universidade fazer-se autônoma e contribuir para o desenvolvimento integral da sociedade. Contudo, há de se considerar aspectos positivos, pois permitiu que parcela dos alunos oriundos da classe popular pudesse dar sequência aos seus estudos, obter melhor qualificação profissional, por conseguinte, alcançar condições salútares de vida.

Nesse contexto ainda, a expansão do ensino superior, mesmo favorecendo o surgimento de diferentes modelos de universidades, nem todas teriam a obrigação de

⁵⁷Universidade Corporativa é uma instituição de ensino vinculada a empresas públicas ou privada. Também conhecida como Universidade Empresarial, a Universidade Corporativa pode oferecer treinamentos a colaboradores a partir de cursos técnicos ou de graduação a nível superior. A UC é considerada como o campo de atuação da Pedagogia Empresarial. O objetivo da Universidade Corporativa é oferecer cursos específicos para funcionários de uma empresa. Deste modo, é possível que uma empresa crie cursos e treinamentos com alto nível de personalização para refletir as políticas, estratégias e objetivos empresariais.

Atualmente o Brasil conta mais de 150 Universidades Corporativas. Grandes empresas como Coca-Cola, Natura, Accor e Sadia possuem escolas. E, além de empresas particulares, órgãos públicos também investem nessa modalidade, como Banco do Brasil e Caixa Econômica Federal.

Fonte: <https://www.gazetadigital.com.br/colunas-e-opiniao/colunas-e-artigos/o-que-universidade-corporativa/604332> Acessado em 29 de maio de 2020.

desenvolver o tripé: ensino, pesquisa e extensão. De acordo com Sguissardi (2006, p. 1032), “por meio dos decretos 2.207/97⁵⁸, 2.306/97⁵⁹ e 3.860/01⁶⁰, [...], estabeleceu-se uma concessiva interpretação da letra do artigo 207 da Constituição Federal, que estabelece a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Em consequência disso, permitiu-se a ocorrência distinta de universidades, o que ocasionou o descompasso, sobretudo em relação às instituições públicas, que continuaram a cumprir suas finalidades, sem com isso, contar com recursos suficientes para realizar, a contento suas atividades-fim. Além do que, ao segmentar a educação superior sob o viés de uma expansão dicotomizada, traz como consequência a desidentificação da instituição, enquanto universidade, tornando-a uma prestadora de serviços, escapando amiúde da sua função nuclear de desenvolvimento do ensino, da pesquisa, e extensão, que são próprios da razão de ser da universidade.

Entretanto, no contexto do sistema educacional brasileiro pós-LDB/96, no que diz respeito ao ensino superior, ainda que nos finais dos anos 90 e início do novo século se fez notar o que bem afirmaram Dourado, Catani e Oliveira (2003, p.23):

[...] no campo da educação superior no Brasil permite visualizar alguns movimentos, tendências e desafios no que concerne ao processo de democratização, privatização e massificação da educação superior, tendo por base a relação entre esferas públicas e privadas; a implementação de um sistema nacional de avaliação (que oscila entre a flexibilização e regulação/controlado); a mudança na identidade institucional das universidades e no padrão de gestão; bem como o reconhecimento e a institucionalização da educação superior como campo de estudo.

A partir do século XXI teve sequência à expansão do ensino superior brasileiro, considerando-se algumas mudanças no rumo das políticas que vieram a se efetivar aos poucos, a destacar: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁶¹; o Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁶²; o programa Expandir⁶³; o Sistema UAB⁶⁴

⁵⁸ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm. Acessado em 19 de julho de 2020.

⁵⁹ Segundo Sguissardi (2006, p. 1033): Pelo Decreto n. 2.306/97, foram reconhecidas as IES privadas com fins lucrativos (empresas comerciais). Esse Decreto foi substituído, em 2001, pelo Decreto n. 3.860/01, que, sobre as entidades mantenedoras das IES privadas, assim estatui: Art. 3o – As pessoas jurídicas de direito privado mantenedoras de instituições de ensino superior poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito de natureza civil ou comercial, e, quando constituídas como fundação, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro.

⁶⁰ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm#art41. Acessado em 19 de julho de 2020.

⁶¹ Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004.

⁶² Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

(Universidade Aberta do Brasil); e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁶⁵. Porém, observou-se, em boa parte das medidas adotadas em outros aspectos acerca do ensino superior, uma continuidade e ampliação do que estava a se realizar nos governos anteriores. Referindo-se ao início do governo popular do Partido dos Trabalhadores (PT), de acordo com Sguissardi (2006, p. 1039), “o pano de fundo manteve-se basicamente o mesmo. Na área universitária, os instrumentos legais e as medidas administrativas, incluídas as financeiras, mostram que até o momento não houve rupturas com o processo anterior [...]”. Todavia, fez-se notar a tentativa de passagem de uma remodelagem das políticas educacionais, de um sistema de massa, para um sistema de acesso universal, ocorrendo um processo de interiorização das universidades em nosso país. A universalização é uma realidade que não se fez concretizar, por completo, até hoje, embora tenha havido avanços nesse sentido, principalmente no que diz respeito ao acesso, como mencionamos anteriormente.

Diante desse novo cenário das políticas públicas adotadas inicialmente pelo governo do Partido dos Trabalhadores, pode ser analisado da seguinte forma, segundo Vilma Aguiar (2016, p. 114):

Se, de um lado, programas como o PROUNI e o Fies abordam o problema da inclusão econômica de estudantes carentes, por outro, o aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação, levado a cabo com o SINAES, e o projeto de reforma universitária, debruçam-se sobre questões como a qualidade e a necessidade da diversidade e diferenciação do sistema. Além dos problemas de fundo, ou seja, a necessidade de regular a expansão e o peso do setor privado no conjunto do sistema.

Percebe-se que há uma tentativa deste governo em distinguir-se no modelo das políticas dos governos que o antecederam. Todavia, o mesmo não ficou imune aos tentáculos do sistema educacional vigente, que como grilhões conduzem as ações dos gestores públicos também para os modelos já ocorridos anteriormente de privatização e mercantilização da educação, à medida que este governo dá sequência aos projetos de expansão do acesso ao ensino superior no Brasil. Isso é notável por aquilo que caracterizou, sobretudo, o PROUNI, a continuidade do FIES - desta vez articulado com o programa recém-criado, o Prouni -, tais

⁶³ Programa de Expansão da Educação Superior Pública/EXPANDIR (2003-2006), proposto pelo Governo Lula, constituído como uma das principais metas do Ministério da Educação, reconhecendo o papel estratégico das Universidades - em especial as do setor público - para o desenvolvimento econômico e social.

⁶⁴ Decreto 5.800, de junho de 2006. Tem por objetivo, "o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País", gerenciado pela CAPES.

⁶⁵ O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

medidas estimularam, ainda mais, o acesso dos estudantes às instituições particulares⁶⁶. Além disso, diante do cenário internacional da globalização, a educação igualmente fica à mercê das consequências desse processo de atuação do grande capital, que como um polvo vai lançando seus tentáculos sobre tudo aquilo que o permite obter algum resultado rentável acerca do que lhe interessa. No sistema de ensino, e não é exclusividade da realidade brasileira, pois se manifesta circunstâncias similares principalmente, e não só, em países de economias emergentes, com um contingente crescente de estudantes que buscam realizar o ensino superior, exigem-se medidas céleres por parte dos governantes. Assim, os gestores, por muitas vezes, encontram alternativas de solução a esses casos através de modificações de leis e decretos, que, por exemplo, permitem ao Ministério da Educação autorizar a credenciar igualmente outras instituições⁶⁷ e cursos com a função de absorver o manancial existente de alunos e a urgência desses mesmos adentrarem no mercado de trabalho. E muitas dessas novas instituições têm como prioridade o resultado de curto prazo, dado o viés mercadológico que as perseguem na sua origem, o rendimento financeiro, configurada numa abordagem instrumental do ensino, e em detrimento a realização de um projeto educativo e formativo integral dos sujeitos do conhecimento. Portanto, o que ocorreu foi uma maior abrangência do binômio privatização/mercantilização⁶⁸ do ensino superior brasileiro.

Contudo, fez-se perceber também uma nova e significativa guinada nos rumos da Educação brasileira quando em 2003, por meio de um Decreto⁶⁹ presidencial é criado um grupo interministerial com a função de, conforme define o Art. 1º “fica instituído Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de, [...] analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES”. A partir disso, começaram a serem implantadas novas políticas de

⁶⁶ Faz-se necessário esclarecer que essas medidas adotadas se devem ao fato de essas instituições contarem com incentivos fiscais, isentando-as de tributações e em troca a garantia de vagas para estudantes de escolas públicas, que com critério da renda familiar, bem como pela aprovação das provas do ENEM possam nelas realizar seus estudos integralmente ao curso que tenham escolhido realizar seu aprendizado.

⁶⁷ Algumas empresas de ensino superior que entraram – se somando às universidades privadas - no processo de expansão das políticas de acesso ao ensino superior como o PROUNI E FIES: Kroton, Laureate, Estácio, Anima, Ser Educacional, Unip, Uniasselvi, etc.

⁶⁸ Privatização refere-se ao avanço da participação do setor privado no total de matrículas e de instituições de ensino superior; já o termo mercantilização remete à emergência de instituições com fins lucrativos no país – os novos provedores, conforme a denominação de Brunner e Uribe (2007) – e, “em decorrência disso, às transações de aquisição que as envolvem e suas implicações no desenho do sistema nacional de ensino superior”. (Sampaio 2014, p. 7).

⁶⁹ Decreto de 20 de outubro de 2003. Disponível em:

Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/2003/Dnn9998.htm. Revogado pelo Decreto nº 10.087 de 5 de novembro de 2019. Acessado em 29 de maio de 2020.

expansão do acesso ao ensino superior, como já mencionado o PROUNI⁷⁰, determina-se como: “o Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação é um programa que oferece bolsas de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior” (MEC, 2020), e a instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB, 2020)⁷¹:

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação à distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação à distância em localidades estratégicas.

Importante lembrar que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) não cria nova instituição de ensino paralelo às IES, mas articula as IES já existentes, mediante convênio e parcerias que envolvem as esferas de governo (União/Estado/Municípios) e instituições federais e estaduais de ensino superior, contando com o acompanhamento/avaliação da nova CAPES (BARRETO, 2008, p. 928). Ademais, segundo Franco (2021, p. 223), o sistema UAB é também citado no PNE 2014-2024 e tem como uma das suas estratégias para alcançar a massificação da oferta de Educação Superior, de modo que essa massificação possa uniformizar a expansão em todo o território nacional. Esse sistema, conforme consta no seu Portal Institucional, possibilita à articulação, interação e efetivação entre os diferentes entes federados (federal, estadual e municipal) com as instituições públicas de ensino superior, com o propósito de universalização do acesso ao ensino superior, garantindo que pessoas de diferentes regiões do país possam permanecer nas suas localidades de origem e se capacitar com uma formação no nível da graduação. Uma das metas prioritárias desse sistema é o de “contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, por isso, as ofertas de vagas são prioritariamente voltadas para a formação inicial de professores da educação básica” (UAB, 2020).

Outra resolução de expansão do ensino superior estabeleceu a realização do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Este programa designado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tinha por objetivo, de acordo

⁷⁰ **Fonte:** <http://siteprouni.mec.gov.br/> Acessado em 29 de maio de 2020.

⁷¹ **Fonte:** <https://capes.gov.br/uab/o-que-e-uab> Acessado em 29 de maio de 2020.

consta no sítio institucional do Ministério da Educação (MEC), uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica na rede federal de educação superior. Com isso, igualmente reduzir as desigualdades sociais com relação ao acesso e à permanência no ensino superior. Portanto, conforme o MEC⁷²:

As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

Com essa determinação governamental, a expansão da Rede Federal de Ensino Superior teve início em 2003 com a interiorização dos campi das Universidades Federais, que após decisão conjunta dos seus membros aderiram ao projeto, pois nem todas as Universidades Federais optaram em participar, uma vez não tratar-se de uma imposição, sim proposição do governo central, para o programa em questão por meio dessas instituições. Além da ampliação, sobretudo com a criação de novos campi das Universidades já existentes, foram criadas novas Universidades, as quais possibilitaram o aumento de vagas e a criação de novos cursos, bem como exigiu a realização de novos concursos públicos para as funções de professores, técnico-administrativos e funcionários⁷³.

De acordo com a Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação, de 2009⁷⁴, havia 53 Universidades Federais existentes à época de criação do Reuni. Contudo, a Universidade Federal do ABC (UFABC), criada em 2005, e a Universidade Federal do Pampa (Unipampa), criada em 2008, não integram o programa, pois já iniciaram suas atividades com as inovações pedagógicas previstas pelo Reuni. As instituições criadas desde 2003 totalizam 18 novas Universidades Federais⁷⁵, na gestão do Partido dos Trabalhadores, outras 6 novas

⁷² **Fonte:** <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acessado em 30 de maio de 2020.

⁷³ A pós-graduação também foi impulsionada a partir da instituição da Bolsa Reuni de Assistência ao Ensino, que prevê a distribuição de bolsas de mestrado e doutorado. Durante o ano de 2008 foram concedidas 941 bolsas, sendo 645 de mestrado e 296 de doutorado. A concessão das bolsas é feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir de recursos da Secretaria de Educação Superior (Sesu) do MEC.

Fonte: <http://reuni.mec.gov.br/noticias/36-outras-noticias/49-universidades-federais-criam-15-mil-novas-vagas-no-primeiro-ano-do-programa> Acessado em 30 de maio de 2020.

⁷⁴ **Fonte:** <http://reuni.mec.gov.br/noticias/36-outras-noticias/49-universidades-federais-criam-15-mil-novas-vagas-no-primeiro-ano-do-programa> Acessado em 30 de maio de 2020.

⁷⁵ Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (2005); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB (2005); Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM (2005); Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA (2005); Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL (2005); Universidade Federal dos

universidades criadas posteriormente até os dias de hoje. Somam-se a essas ações a criação de outros novos institutos federais, e novos campus universitários. Tais medidas propiciaram maior inclusão social e democratização do ensino superior, ao permitir, mesmo que de forma restrita, o acesso a segmentos da população tradicionalmente excluída da participação na condição de estudantes. Portanto, o propósito de universalização do ensino superior no Brasil ainda é um grande desafio a ser assumido como uma das políticas educacionais. Maior é a instigação acerca da Educação em geral, após os anos de 2017 à atualidade. No atinente ao ensino superior pode ser observada uma desaceleração no processo de expansão e restrição de recursos financeiros para a operação das atividades essenciais das Universidades, quando da aprovação da Emenda Constitucional nº. 95 (EC 95/16), de 16 de dezembro de 2016⁷⁶ que determina sobre o congelamento dos recursos públicos, entre eles o de investimentos na educação pública estatal.

Outro aspecto a ser considerado, sobretudo no período de 2011 a 2016, refere-se à internacionalização do ensino superior no Brasil através do Programa Ciências sem Fronteiras. O Programa instituiu-se por meio do Decreto presidencial nº 7.642⁷⁷, de 13 de dezembro de 2011, durante o governo de Dilma Rousseff, com o objetivo de expandir e internacionalizar a ciência, a tecnologia e a inovação, bem como promover a competitividade brasileira por meio do intercâmbio. De acordo com a definição da professora doutora do Instituto de Estudos em Educação da Universidade de Ontário - Canadá, Jane Knighth, internacionalização da educação superior é o processo de integração de uma dimensão

Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM (2005); Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR (2005); Universidade Federal do ABC - UFABC (2005); Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA (2008); Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA (2008); Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA (2009) Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA; Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (2010); Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA (2010); Universidade Federal da Integração Luso-Afro Brasileira – UNILAB (2010); Universidade do Sul da Bahia – UFSB (2013); Universidade Federal do Cariri – UFCA (2013); Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB (2013); Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA (2013); Universidade Federal de Catalão - UFCat (2018); Universidade Federal de Jataí – UFJ (2018); Universidade Federal de Rondonópolis – UFR (2018); Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAP (2018); Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr (2018); Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT (2019). Esta última conforme consta em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Lei/L13856.htm Acessado em 30 de maio de 2020

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7114-inauguracoestab2-uf-acs&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acessado em 30 de maio de 2020.

⁷⁶ **Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>. Acessado em 06 de junho de 2020.

⁷⁷ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm. Acessado em 31 de maio de 2020.

internacional, intercultural e global, sobre os objetivos: ensino, aprendizagem, pesquisa e serviços de uma universidade ou de um sistema de ensino superior⁷⁸. Portanto, trata-se na prática, de uma articulação da Instituição no contexto mundial que adota práticas e iniciativas que abrem novos espaços para a projeção internacional e para a vinculação com redes acadêmicas, além de consolidar valores como a cooperação e a solidariedade na cultura internacional. Conforme se apresenta no sítio do Programa Ciência sem Fronteiras⁷⁹:

Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

Neste sentido, o cenário de globalização avalizou para muitos países, entre eles o Brasil, numa sistemática de interações políticas e econômicas com outros países, igualmente se concretizou com o processo de internacionalização universitária, embora já viesse a ocorrer, em muitas nações, desde os anos de 1990, ainda que tal aspecto estivesse presente na origem das universidades europeias, fato que analisamos anteriormente, uma vez àquelas universidades contar com professores e alunos oriundos de diferentes regiões e países. Contudo, o Programa Ciências sem Fronteira foi extinto no ano de 2017, em nosso país, por consequência das mudanças dos rumos advindos da crise política, econômica, entre outros aspectos.

É importante ressaltar que no processo de expansão do ensino superior, principalmente com a criação das novas universidades públicas brasileiras, permitiu romper com a lógica hegemônica e elitista que desde há muito a caracterizavam. Uma das medidas foi a garantia por lei de ingresso de alunos provenientes de escolas públicas, porque também através das políticas afirmativas como o sistema de cotas⁸⁰ nos vestibulares, prova do ENEM⁸¹ e demais

⁷⁸ **Fonte:** <https://revistaensinosuperior.com.br/internacionalizacao-ensino-superior-6/>. Acessado em 31 de maio de 2020.

⁷⁹ **Fonte:** <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acessado em 31 de maio de 2020.

⁸⁰ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acessado em 31 de maio de 2020.

⁸¹ O Exame Nacional do Ensino Médio (também conhecido como Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de ser uma avaliação de desempenho dos estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio.

exames admissionais. Com isso ocorrem igualmente, aos poucos, mudanças nas estratégias pedagógicas que tiveram de adequar-se à nova realidade e atender mais eficazmente os objetivos do ensino-aprendizagem nessa realidade. Cabe-nos, nesse sentido, recorrermos a Paulo Freire ao definir que todo ato pedagógico é um ato político, portanto, não se restringe a reprodução de algo anteriormente determinado epistemologicamente e empiricamente, sim se constitui na e com a prática, sobretudo no processo da práxis, da relação dialética entre a teoria e a prática. Além disso, as novas universidades públicas criadas em 2005, em nosso país, caracterizaram-se com uma forte ênfase na relação escola pública-universidade pública especialmente no atinente à formação inicial e continuada de professores, buscando com isso, estabelecer um elo em que uma se consubstancia com a outra por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, acerca do ensino superior e o papel da Universidade, mormente ao contexto nacional brasileiro, continua a ser um desafio colossal para futuros debates e ações práticas para as pessoas dessas sociedades ascenderem a uma realidade social promissora realizadora dos processos democrático, críticos, emancipatórios e salutar a todos.

Desde 2009, o Enem agregou outra função: tornou-se também uma avaliação que seleciona estudantes de todo o país para instituições federais de ensino superior e para programas do Governo Federal, como o Sisu (Sistema de Seleção Unificada - é o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio o Enem. Os candidatos com melhor classificação são selecionados, de acordo com suas notas no exame), Prouni e Fies.

3. CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Objetiva-se neste momento situar, mesmo que concisamente sem com isso desconsiderar a importância e amplitude do assunto, sobre a educação básica no Brasil. Sabe-se que a denominação Educação Básica é recente no contexto histórico da educação brasileira. Essa expressão é manifesta formalmente através da Constituição Federal de 1988, e igualmente na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB – 9493/96), aspecto que analisaremos mais adiante neste nosso percurso.

O contexto histórico da educação brasileira teve seu início tão logo ao processo de colonização. Com o envio do primeiro governador geral Tomé de Souza pelo rei de Portugal Dom João III à Colônia, em março de 1549, trouxeram juntamente representantes da Companhia de Jesus com a missão de criar escolas e seminários, que aqui começaram a ser instalados a partir daquele mesmo ano. Segundo Saviani (2013 p. 25-26):

O primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios. [...] Para atender a esse mandato, os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas.

Observa-se que neste período com a criação das Escolas de Primeiras Letras e Colégios pela Companhia de Jesus, os Jesuítas, coube aos mesmos os cuidados da Educação e da Religião. Neste momento não havia a difusão da educação para todos os grupos sociais existentes, sim, para pequenos grupos privilegiados que posteriormente iam para Portugal, principalmente, com o propósito de realizar o ensino superior. Isso significa que a educação era um privilégio da nobreza, uma vez haver, desde então, um pluralismo étnico-cultural que caracterizava a ocupação do território brasileiro, o qual se constituía, maiormente pelos povos primitivos, indígenas, bem como pelos nativos africanos de distintas etnias que para cá foram trazidos como escravos e como escravos permaneceram por longos anos e gerações. De outra parte, consideram-se os colonizadores portugueses, e igualmente, embora em número menor, franceses, espanhóis, holandeses e alemães. De acordo com Veiga (2007, p. 51), “em que pese à pluralidade étnica e social, o imaginário temporal, espacial e cultural que prevaleceu foi da continuidade portuguesa [...]”. Portanto, segundo Veiga (2007, p. 51):

Assim, é controverso afirmar que o período colonial se caracterizou por uma educação brasileira. O modelo era lusitano e expressava valores e conteúdos vigentes em Portugal, ainda que aplicado no Brasil. Nesse sentido, para desenvolver a educação do período colonial, talvez seja mais apropriado fazer referência a uma história da educação da América portuguesa do que uma história da educação brasileira, mesmo que a consciência de brasilidade se tenha desenvolvido a partir desse contexto.

No atinente ao ensino, os jesuítas tinham duas frentes de atuação à época. Uma delas era através das escolas e colégios para atender os filhos da elite colonial. Nessas instituições lhes eram ensinados a ler e escrever, Humanidades (arte, conhecimento de mundo, enciclopedismo), formação profissional e agrícola, e a língua latina para os que iriam dar sequências aos seus estudos na Europa. O método pedagógico utilizado era o das normas do Colégio de Évora, e da *Ratio Studiorum* - manual pedagógico jesuíta. A outra frente era o de atuação junto às aldeias indígenas, onde realizavam mais propriamente a catequização, com o objetivo de convertê-los à fé cristã, sem considerar o fato de eles terem naturalmente sua cultura, seus saberes já constituídos, ao seu modo. Contudo, os Jesuítas introduziram a eles, primeiramente o ensino profissional, na sequência, o ensino elementar, em que aprendiam a soletrar, escrever e rezar em latim. Utilizavam-se também da música, da dança e do teatro com vieses tipicamente cristãos como recursos para a educação dos índios, pois se tratava de metodologias mais eficazes, de convencimento e participação desses povos ao que era buscado pelos colonizadores.

O ensino realizado pelos jesuítas tinha como diretrizes o método da escolástica, o qual visa conciliar a fé com um sistema de pensamento racional, próprio do que já se realizava nos conventos monásticos europeus, sobretudo, sob a luz do “plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum*” (SAVIANI, 2013, p. 43). Essa prática se realizou até o ano de 1759 quando da expulsão dos Jesuítas destas terras.

Por consequência da expulsão dos jesuítas, o Marquês de Pombal – déspota esclarecido -, ministro de Dom José I, rei de Portugal, toma algumas medidas atinentes à reforma cultural e educacional em seu país e igualmente às colônias deste, sob a influência da filosofia iluminista que se desenvolvia, desde o século XVII e se fortaleceu ainda mais no século XVIII, na Inglaterra, Alemanha e França, principalmente. De acordo com Saviani (2013, p. 103), “o ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava a modernizar Portugal, colocá-lo no nível dos Séculos das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII”. Entre as medidas tomadas por Marquês de Pombal estavam: à implantação do ensino público oficial, a nomeação de professores pela Coroa, a realização de aulas régias (estavam vinculadas à figura do rei, do Estado e não da Igreja, como dantes, e constituí-as por

disciplinas isoladas), e o subsídio literário, que se referia ao pagamento dos professores. De acordo com Saviani (2013, p. 89), “no Brasil, o primeiro concurso para admissão de professores régios foi realizado em Recife em 20 de março de 1760”. Importante ressaltar que as Reformas Pombalinas criaram as Escolas Públicas em Portugal e não no Brasil.

No contexto do Brasil Império (1822-1889), o sistema educacional caracterizou-se, em muito, ao que já ocorria no período anterior, restrito à elite, voltado principalmente para os filhos dos nobres, e propedêutico, pois preparava os alunos do secundário para o ensino superior. Tratava-se, portanto, de um ensino dirigido para os futuros governantes, administradores do Império e das suas províncias.

Em 1823 realizou-se a Assembleia Constituinte que, entre outros temas, cogitava-se a implantação de um Sistema Nacional de Instrução Pública. Foi neste período igualmente instituído o método Lancaster, ou ensino mútuo - em que um aluno mais adiantado, ou seja, com mais facilidade no aprendizado auxiliava o professor no aprendizado de demais alunos, - ação essa que denominamos hoje de monitoria, muito característicos das Instituições que realizam suas atividades através da Educação à Distância (EAD). Isso caracterizou muito mais uma estratégia de se ter um número reduzido de professores diante de uma demanda que estava a aumentar, o que também serviu para a criação de escolas da iniciativa privada de ensino em várias localidades, uma vez que, a constituinte de 1823 permitia esse fato.

Todavia, no ano seguinte, em 1824 foi outorgada a Constituição de 1824, sendo a primeira deste país, pois a do ano anterior não foi prestada. Esta traz em seu artigo 179, alínea 32 a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos e oferecida pelo Estado. Além disso, dispunha da Liberdade de ensino, sem restrições. Contudo, foi na lei de 1827, em seu artigo 1º determina a criação de escolas de primeiras letras (escolas alfabetizadoras). No artigo 11 da referida lei apresenta que haveria escolas de meninas em vilas mais populosas. Esta lei de 1827 foi a que de fato apresentou de forma mais integral sobre o sistema de ensino, considerando que a Educação nesse contexto ficava a cargo do governo central.

A Reforma de 1834 tratou igualmente do ensino secundário e da formação de professores. No entanto, referente a essa etapa do ensino, conforme a referida lei passa a ser de responsabilidade das Províncias a aplicação do mesmo. Porém, havia um problema, as Províncias não contavam com recursos e nem infraestrutura física, pois escolas praticamente não existiam à época, bem como não apresentava professores capacitados para o exercício docente, principalmente, no secundário. Além disso, não havia uma articulação entre o ensino primário e o secundário, nem mesmo existia um sistema de Ensino Brasileiro. Hoje, no Brasil, a escola oferece um sistema de ensino progressivo.

Além disso, no ato de 1834, denominado de Reforma de 1834, a Coroa passa a regulamentar somente o ensino superior, transferindo o ensino elementar e secundário para as Províncias. Contudo, em 2 de dezembro de 1837, por meio do decreto 2 de dezembro de 1837 é criado o Colégio Dom Pedro II, onde se realiza o ensino elementar e secundário o qual fica sob a responsabilidade da Coroa. Os Liceus, que eram as escolas secundárias implantadas nas Províncias, sob a responsabilidade dessas, teriam que se adequar àquele Colégio. Fato esse que caracteriza certa tergiversação sobre como era conduzido o ensino secundário no país, uma vez que não havia, quiçá propositalmente, diálogo sobre a realização do ensino, porque diante de realidades socialmente díspares exigia-se uma padronização, uma imposição do que se era ensinado e de como se era ensinado, sem levar em consideração as condições locais dessas instituições de ensino e das pessoas que a constituíam.

Em 1860 ocorrem frequentes debates sobre a Educação Brasileira. Buscava-se imprimir um viés mais liberal, ou seja, implantar escolas Liberais, bem como a liberdade de propostas pedagógicas. Isso se deve ao fato de nos anos de 1865 em diante chegar um número significativo de imigrantes dos Estados Unidos que almejavam ter suas próprias escolas, onde se ensinava não somente aos meninos, mas igualmente às meninas. Além disso, constituía-se em uma comunidade de pessoas que seguiam os princípios da doutrina religiosa que professavam no seu país de origem, a confissão presbiteriana, diferente da religião católica oficial que aqui havia. Somava-se o questionamento que se fazia à Igreja Católica e ao Estado pelo método rígido e obsoleto do ensino. Fato esse que resultou mais tarde, em 1879, na Reforma Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto nº 7. 247⁸², de 19 de abril daquele ano, através da qual, entre outras coisas, se preconizava a liberdade de ensino, liberdade de frequência, liberdade de credo religioso, criação de escolas normais, a permissão de matrículas de escravos nas escolas, a implantação de uma tendência positivista no ensino.

No contexto do Brasil República, com a Constituição de 1891⁸³ reafirma-se a descentralização do ensino. Todavia, a União passa a ser responsável pela Educação Superior e Secundária, e os Estados passavam a ser responsáveis pelo ensino fundamental e profissional. O que se percebe é a continuidade do dualismo do Ensino. Por um lado, a elite que tem condições de fazer universidade e formar seus doutores, por outro lado, as pessoas que não se encontram nessas iguais condições tentam realizar um ensino elementar e quanto

⁸² Fonte: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acessado em 23 de junho de 2020.

⁸³ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acessado em 23 de junho de 2020.

muito o ensino profissionalizante, características essas perceptíveis o bastante ainda no contexto atual da nossa sociedade.

Nos anos de 1920 a 1930 surge no Brasil o escolanovismo, o então denominado “Movimento da Escola Nova”. Esse movimento era constituído pelo menos por dois grupos distintos, embora com um objetivo em comum suas propostas de ações atinentes à educação eram distintas. Logo, o Movimento, em si, já se caracterizava por uma disputa no campo educacional. De um lado os “Liberais”, que tinham como estandarte a defesa da democratização da sociedade por meio da educação. Defendiam uma escola não dualista, ou seja, a noção de uma educação para todos. Além disso, combatiam o individualismo e o academicismo da educação tradicional fortemente e amplamente vigente àquela época. Assim, começou a emergir as ideias de democratização da educação, o que denominamos hoje de inclusão escolar. Por outro lado, estava os “Conservadores”, constituído basicamente por representantes católicos, que defendiam os ideais de uma educação tradicionalista, o intelectualismo, o conhecimento enciclopédico, sobretudo embasado numa concepção cristã católica.

O Escolanovismo estimula o movimento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁸⁴”. Esse manifesto foi publicado em 1932 e divulgado pelos principais jornais do país, assinado por 24 educadores, entre eles: Anísio Teixeira, Francisco Campos, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, poucos, mas com significativa expressão e força no campo educacional. Neste documento defendiam a obrigatoriedade, para todos os brasileiros até os 18 anos, de uma educação obrigatória, pública, gratuita, laica, como dever do Estado em oferecê-la, da mesma maneira que salvaguardavam a eliminação do dualismo escolar, em prol da democratização do ensino, pois, a Constituição de 1891 não garantia a educação como um direito subjetivo do indivíduo. Portanto, o que ocorria era que quem tinha condições buscava realizar seu aprendizado em instituições privadas, quem não tinha condições o Estado tentaria encontrar mecanismo de estrutura para atender esse grupo de pessoas, o que nem sempre se realizava na prática. Percebe-se, isso sim, com base nos moldes dessa Constituição, no atinente à educação, uma característica subsidiária do Estado, pois o mesmo dava aval para as instituições privadas, nas quais poderiam estudar quem tivesse condições financeiras, em detrimento, os que não tinham tais condições estudariam no ensino público. Todavia, as reivindicações do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” não foram acolhidas na Constituição de 1934. Embora nela definiu-se constitucionalmente em seu Artigo 149º:

⁸⁴**Fonte:** http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf
Acessado em 21 de junho de 2020.

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 2020).

Neste caso, tratava-se da universalização do ensino primário, o qual na prática foi muito pouco efetivado. Deste modo, perdurou muito do que já se havia na Constituição anterior. Não havia um princípio de universalização do ensino, de forma mais abrangente, o que só veio a ocorrer, na forma da lei, com a Constituição Federal de 1988, em que o Estado oferece educação para todos, independentemente do poder aquisitivo. Nessa Constituição de 1934⁸⁵, em seu Artigo 150º apenas assegurava, conforme consta no Parágrafo Único, na alínea deste artigo: “tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível” (BRASIL, 2020).

Ainda nos anos de 1920 é criada a Associação Brasileira de Educação (ABE)⁸⁶, em 15 de outubro de 1924. A Associação Brasileira de Educação era um ambiente de debates, dentro dela ocorriam muitas discussões sobre a Educação e a Estruturação do Ensino no Brasil. A Associação Brasileira de Educação passou por duas importantes fases: a primeira é seguramente influenciada pela militância católica, conservadora e defensora de uma educação religiosa tradicional; a segunda ganha prevalência em 1932, momento em que está nas mãos dos integrantes do escolanovismo e toma novos rumos, mais precisamente com a divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, trazendo em consequência disso, uma forte cisão dos grupos integrantes da ABE.

Diante ao contexto político, social e cultural que marcaram os anos de 1920 é criado, á luz do Decreto⁸⁷ presidencial nº 19.402 de 14 de novembro de 1930, o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, o qual tinha como função administrar, como o próprio nome o define, as questões referentes ao ensino, à saúde pública e a assistência hospitalar, cujo primeiro Ministro deste órgão foi um dos representantes da Escola Nova, Francisco Campos. No ano seguinte, em 11 de abril de 1931, cria-se, por meio do Decreto⁸⁸ nº

⁸⁵**Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm Acessado em 21 de junho de 2020.

⁸⁶**Fonte:** <http://www.abe1924.org.br/quem-somos>. Acessado em 21 de junho de 2020.

⁸⁷**Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html> Acessado em 21 de junho de 2020.

⁸⁸**Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html> Acessado em 21 de junho de 2020.

19.850 o Conselho Nacional de Educação (CNE)⁸⁹, o qual se trata de um órgão consultivo do Ministro da Educação nos assuntos relativos ao ensino.

No âmbito do Estado Novo (1937 a 1945) ocorre a Reforma Capanema, cujo nome deve-se ao então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Essa Reforma foi publicada sob a Lei nº 378⁹⁰, de 13 de janeiro de 1937, através da qual se estabelece uma ampla reforma e estruturação do sistema educacional brasileiro. A Reforma Capanema apresenta as Leis Orgânicas do Ensino brasileiro. Através dela estavam regulamentadas as normas do Ensino Primário, criação do Ensino supletivo de dois anos, aspecto importante para eliminar o analfabetismo, pois, se estendia para os que se encontravam fora da idade normal àquela escolaridade. O planejamento escolar permitia igualmente prever recursos para a reforma e estruturação da Educação, da mesma forma que previa a estruturação da carreira docente para valorização dos professores. Nota-se que um dos pontos presentes da Reforma Capanema era o da Estruturação da regulação do Curso de Formação de Professores. Além disso, outra questão a destacar refere-se à reestruturação do ensino secundário, o qual passa a se constituir de quatro anos de ginásio e três anos de ginasial.

Em 1938 é criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) originado do antes Instituto Nacional Pedagógico, sob a direção do escolanovista Lourenço Filho. Já em 1942, houve uma série de decretos com a finalidade de regulamentar sobre o ensino no país, entre esses decretos destaca-se o do ensino secundário, trata-se do Decreto-Lei nº 4.244⁹¹, de 9 de abril de 1942, que institui no Brasil o sistema educacional de três graus. De acordo com o Ministério da Educação (MEC/2020),

O ensino de primeiro grau era constituído pelo ensino primário de quatro ou cinco anos, sendo obrigatório para crianças de 7 a 12 anos e gratuito nas escolas públicas. O ensino de segundo grau, posterior ao primeiro, também chamado de ensino médio, era destinado a jovens de 12 anos ou mais. Compreendia cinco ramos, sendo um deles com a finalidade de preparação para o ensino superior e os demais para formar força de trabalho para os principais setores de produção: o ensino industrial, o ensino comercial, o ensino agrícola e o ensino normal. Este último para formação de professores para o ensino primário.

⁸⁹ O atual CNE, órgão colegiado integrante do MEC, foi instituído pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação. **Fonte:** <http://portal.mec.gov.br/ acessibilidade-sp-940674614/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira> Acessado em 21 de junho de 2020.

⁹⁰ **Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html> Acessado em 21 de junho de 2020.

⁹¹ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acessado em 22 de junho de 2020.

Pode-se observar que com a obrigatoriedade em lei do ensino primário, o mesmo não ocorre com o ensino secundário, a este havendo apenas a permissão de sua realização, mas sem uma garantia de oferta do mesmo por parte do Estado. Além disso, “em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), organizado e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias, com cursos para aprendizagem, aperfeiçoamento e especialização, além de programas de atualização profissional” (ARANHA, 2012, p. 541). Contudo, percebem-se avanços se comparado às leis anteriores acerca do sistema de ensino brasileiro, uma vez que se preocupa igualmente com a formação de professores das séries iniciais do ensino primário, embora com a formação destes no nível secundário normal. Tanto é que no ano de 1946, busca-se aprimorar a organização do sistema de ensino brasileiro iniciado em 1942, através de duas Leis Orgânicas: uma referente ao ensino primário, por meio do Decreto-Lei nº 8.529⁹², de 2 de janeiro de 1946, e outro, em igual data, atinente ao ensino normal através do Decreto-Lei nº 8.530⁹³. Este último diz respeito à formação docente aos profissionais que atuam com o ensino primário. Segundo consta no Documento do MEC (2020):

Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Art. 2º O ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.

Art. 3º Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário.

Em 1948, à luz da Constituição de 1946, forma-se uma comissão composta por diferentes setores da educação que cria e encaminha à Câmara dos Deputados uma proposta de estatuto para o ensino. Esta proposta serviu de referência para o Projeto de Lei de Diretrizes e Base da Educação promulgada 13 anos mais tarde. A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) foi sancionada em 20 de dezembro de 1961, sob a Lei nº 4.024⁹⁴. Considerava-se uma Lei já ultrapassada, porque no período que ela foi elaborada o Brasil já iniciou um processo de industrialização, isto é, deixou de ser um país predominantemente

⁹²**Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 22 de junho de 2020.

⁹³**Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 22 de junho de 2020.

⁹⁴**Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acessado em 22 de junho de 2020.

agrário. Há um intenso processo de êxodo rural devido à chegada de indústrias e em consequência disso ocorre volumosa mobilidade social formando rapidamente uma expressiva urbanização em algumas regiões, mais que outras, do país tornando-o suburbanizado com uma estrutura distinta de quando se começou a pensar e gerir este documento sobre o sistema de ensino brasileiro. Essa LDB de 1961 conserva muitos aspectos da Reforma Capanema, no entanto, ela permite a equivalência dos cursos que facilita a correspondência entre eles. O ensino secundário passa a ser menos enciclopédico, e mais voltado à realidade dos alunos e aos princípios do escolanovismo. Segundo o MEC (2020):

A aprovação da primeira LDB, como ficou conhecida, assegurou o direito à educação com recursos do Estado e determinou autonomia didática, administrativa e disciplinar às universidades autárquicas ou fundações. Com a LDB foi criado o Conselho Federal de Educação, constituído por 24 membros nomeados pelo presidente da República, com a atribuição, entre outras, de decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior federais e particulares e o reconhecimento das universidades mediante aprovação de seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior depois em atividade regular há dois anos. Com a primeira LDB houve a diminuição da centralização do MEC e os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia.

Nesse sentido ocorriam várias críticas ao documento, de que o Estado não estava focando apenas na educação pública como de fato se esperava por parte de setores e intelectuais orgânicos do ensino daquela sociedade. Alguns órgãos, como o Conselho Federal de Educação (CFE) e o Conselho Estadual de Educação (CEE), são órgãos políticos e representados pelas Escolas Públicas, mas dentro deles também havia representantes das Escolas Particulares. Os representantes das Instituições Particulares de Ensino faziam pressões para obter recursos públicos porque a LDB/1961 permite esse apoio do Estado inclusive às Escolas Particulares. Assim, o Estado deixa de relevar a Escola Pública e, por interesses políticos e de representantes das Escolas Particulares, tem que atender com recursos públicos as Escolas Privadas. No ano seguinte, em 1962 é aprovado pelo Conselho Federal de Educação o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), através do qual se buscava estabelecer “um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem cumpridas no prazo de oito anos. Não resultou de um projeto de lei, mas de uma iniciativa do MEC já na vigência da LDB de 1961” (MEC, 2020).

Em 21 de janeiro de 1964 foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), com base no método Paulo Freire, através do Decreto nº

53.465⁹⁵. Tinha-se por objetivo segundo o documento, promover uma alfabetização em massa, levar o alfabeto àquelas camadas mais desfavorecidas que ainda o desconhecem. Para a efetivação desse propósito o órgão promoveu uma mobilização por todo país. Segundo o sítio do MEC (2020),

contou com a participação de agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, grupos organizados da sociedade civil, entidades religiosas, organizações governamentais civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão e o magistério.

Para a realização desse intento, “o processo de alfabetização proposto se faz por meio da organização dos “círculos de cultura”, sendo os alunos e o professor (nomeado coordenador dos debates) seus membros e os agentes da educação” (VEIGA, 2007, p. 308). Tratava-se de um método que considerava a intensa participação, criatividade e debates a partir das vivências das pessoas. Além disso, a alfabetização realizada a partir da definição de “palavras e temas geradores”, em que se procedia em três etapas: a investigação, a tematização e a problematização do assunto, privilegiando a horizontalidade na relação do educador-educando, com base nos princípios de que o educando é sujeito e não objeto da própria aprendizagem. Tinha-se a compreensão a partir de Paulo Freire de que a educação deve promover a autoconfiança. Ademais, a ação educativa como uma condição de possibilidade para uma educação conscientizadora e libertadora, numa perspectiva contínua de diálogo e reflexão sobre a ação com o objetivo de ampliar a visão de mundo e também contribuir para a participação ativa do indivíduo em todas as esferas da sociedade.

Porém, com o golpe civil-militar instaurado no país, ainda em 1964, fez ruir a continuidade desse projeto, e, em 15 de dezembro de 1967 foi criada a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), sob a Lei nº 5.379⁹⁶, entre suas atribuições estavam à alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 ou mais anos de idade, o denominado ensino supletivo. Em 9 de junho de 1969 é criado, por meio do Decreto-Lei nº 616⁹⁷, a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), com a finalidade de preparar e aperfeiçoar docentes, técnicos e especialistas em formação profissional. Neste mesmo ano também é publicado no Diário

⁹⁵**Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 22 de junho de 2020.

⁹⁶**Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 22 de junho de 2020.

⁹⁷**Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-616-9-junho-1969-374376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 22 de junho de 2020.

Oficial da União o Decreto-Lei nº 869⁹⁸, de 12 de setembro de 1969, o qual torna obrigatório o ensino de Moral e Cívica nas escolas de todos os graus e modalidade do ensino. No secundário esse ensino denominava-se de Organização Social Política Brasileira (OSPB), e no ensino superior de Estudos Brasileiros (EB). Soma-se a essas medidas o Decreto-Lei nº 477/69⁹⁹, com o qual se proibia Professores, Alunos e Funcionários de Escola a realizar e participar de eventos com acepção política.

Nesse período dos anos de 1960, foi realizada uma série de acordos do Ministério da Educação (MEC) com a *United States Agency for International Development* (USAID). Em resumo, acordos do Brasil com os Estados Unidos. O Brasil receberia assistência técnica e financeira dos EUA, justamente para implantação de reformas tecnicistas. Esses acordos se deram de forma arbitrária, vertical, porque seguia um padrão hierárquico de Estado e de domesticação, o que não poderia esperar de diferente de um governo civil-militar, cuja ideologia de tendência liberal¹⁰⁰ de Escola o caracterizava. Essa reforma tecnicista se apresentava em três pilares: primeiro, visava formar uma mão de obra para atender as exigências do mercado que se encontrava em expansão, por isso denominou-se de “Educação e Desenvolvimento”; um segundo eixo, “Educação e Segurança”, com o objetivo, na visão deles, de formar um cidadão consciente através da implantação da disciplina de Moral e Cívica, OSPB e EB, conforme destacamos anteriormente; e, um terceiro aspecto, “Educação e Comunidade”, através da criação de Conselhos entre empresários e mestres para estabelecer relação entre escola e comunidade e assim demonstrar a formação de mão de obras para a comunidade. Portanto, há um interesse empresarial na escola baseado numa racionalização que se adéqua às exigências e aos interesses empresariais e industriais, próprio do ideário capitalista da sociedade norte-americana que aqui estava sendo implantado com as medidas adotadas pelo regime vigente.

Entre as influências decisivas do Acordo MEC-USAID está a Reforma do ensino de 1º e 2º graus, chamada também de Nova LDB, por meio da Lei nº 5. 692¹⁰¹ de 11 de agosto de 1971. Conforme o MEC (2020) esta lei,

⁹⁸ **Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-norma-pe.html>. Acessado em 22 de junho de 2020.

⁹⁹ **Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 22 de junho de 2020.

¹⁰⁰ A compreensão de liberal, neste caso, difere do da escolanovista. O liberal do período ditatorial está atrelado às ideias mercadológicas, próprio do mundo empresarial e industrial, enquanto que a concepção liberal da Escola Nova deve-se à defesa da democracia, da liberdade de ensino e aprendizagem, entre outros aspectos.

¹⁰¹ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692imprensa.htm. Acessado em 22 de junho de 2020.

tinha por objetivo principal proporcionar aos estudantes a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades vocativas, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. A cooperação com empresas, através de convênios, deu origem aos estágios profissionalizantes. O ensino passou a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos. O texto também previa um currículo comum para o 1º e 2º graus e uma parte diversificada, em função das diferenças regionais.

Ainda, através dessa lei juntou o antigo primário com o ginasial, com isso suprime-se o exame de admissão, formando o que venho a denominar-se de ensino de 1º grau e obrigatório dos 7 aos 14 anos de idade. Da mesma forma há a aglutinação do secundário com o técnico, com o intuito de que ao término deste os estudantes saíssem habilitados e com uma profissão, preparados para o mercado de trabalho. Importante considerar que nessa época ainda não havia a obrigatoriedade, em Lei, desse nível do ensino. Porém, fazia-se presente nessa lei o princípio da terminalidade do ensino, porque o Estado esperava que o indivíduo ao terminar cada um dos níveis da educação estivesse capacitado para entrar no mercado de trabalho como força de trabalho, caso fosse preciso. Além disso, contava-se com a cooperação entre empresas e escolas, através de convênios, o que deu origem aos estágios profissionalizantes. Nesse sentido, ao concluir o secundário e técnico já estaria amplamente capacitado para atuar no mercado de trabalho. Ademais, o currículo a partir dessa lei caracterizou-se por dois modelos: por um lado uma educação geral¹⁰², o de preparar para continuidade de estudos em curso superior, por outro uma educação especial¹⁰³ para dar habilitação técnica profissional. “Entre as habilitações profissionais de segundo grau estava a de magistério das quatro primeiras séries do primeiro grau” (VEIGA, 2007, p. 314). Sabe-se ao menos que a Lei 5.692/71 não foi integralmente posta em prática, por consequência dos altos custos que demandavam às escolas, sejam elas públicas, sejam elas privadas, e o próprio governo também não se comprometeu em concretizar plenamente os ensinos de primeiro e segundo grau, algo notável pelas próprias leis criadas e aprovadas por ele e o que se percebia na realidade concreta da sociedade. Importante lembrar que foi por meio dessa lei igualmente que se proibiu o ensino de Filosofia e Sociologia, sendo então suprimidas dos componentes curriculares do segundo grau, alcançando seu retorno ao serem incorporadas ao currículo em todas as séries do ensino médio por meio da Lei nº 11. 684¹⁰⁴ no ano de 2008.

¹⁰² Na Educação Geral ministravam-se os seguintes componentes curriculares: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Educação de Saúde e Religião, Ciências Sociais (Geografia e História), Filosofia e Sociologia foram extintas do currículo pelo regime civil-militar ditatorial.

¹⁰³ Na Educação Especial que dá habilitação especial para os setores da agropecuária, da indústria, dos serviços. O Brasil nessa época tinha mais ou menos 130 habilidades. Algumas dessas habilitações eram exclusivamente para determinadas regiões, de acordo com as características de cada uma dessas regiões do país.

¹⁰⁴ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acessado em 30 de junho de 2020.

Em 19 de agosto de 1985, momento de transição do regime ditatória à redemocratização no país com a eleição indireta de um presidente civil, este cria, através do Decreto nº 91.542¹⁰⁵, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este programa “tem por objetivos a socialização e universalização do ensino por meio da seleção, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o país” (MEC, 2020). A disponibilidade desse material de apoio à prática educativa constituiu-se numa ferramenta fundamental para possibilitar uma educação de qualidade, com base nas diretrizes nacionais do ensino, ainda mais quando se trata de uma sociedade em que seus aspectos sociais, econômicos e culturais são bastante heterogêneos, e ser esse material, um dos poucos, senão o único subsídio de apoio ao aprendizado.

Segundo Sofia Lerche Vieira (2015, p. 21):

A legislação do regime militar foi de duração relativamente longa, projetando-se ao início da chamada “transição democrática”, ou seja, o período compreendido entre o final da ditadura e a retomada da democracia plena. Em 1988 seria aprovada uma nova Constituição e, com ela, surgiram expectativas de uma nova LDB.

Logo, a educação básica no Brasil alcança maior projeção social a partir da Constituição Federal de 1988¹⁰⁶, aprovada em Assembleia Nacional em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro daquele mesmo ano. Nela está presente do Artigo 205 a 214 assuntos pertinentes à educação em seus diferentes níveis e modalidade, estendendo-se igualmente à iniciativa privada de ensino, desde que cumprida às exigências constitucionais. Nesta Constituição faz-se atualizado, a partir dela e em documento específicos que a desdobram, o princípio da universalização da Educação, da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, ensino fundamental obrigatório e gratuito, expansão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio, atendimento em creche e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos. Entende-se a partir dessa Constituição o ensino obrigatório e gratuito como direito subjetivo. Faz valer a valorização dos profissionais do ensino, através da formação continuada, o qual os Estados devem adotar e expandi-la progressivamente. Soma-se a isso a autonomia universitária, assunto que vimos em outro capítulo deste trabalho. Há a exigência da aplicação anual pela União de nunca menos de 18%, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios de 25%, no mínimo da receita resultante de impostos, na manutenção e

¹⁰⁵ **Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 22 de junho de 2020.

¹⁰⁶ **Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 22 de junho de 2020.

desenvolvimento do ensino. Ademais, institui-se que o Plano Nacional de Educação (PNE) seja decenal, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis. Além disso, através do PNE seja previsto recursos financeiros de percentual do Produto Interno Bruto (PIB), direcionado à Educação. Soma-se a isso, o Plano deve também tentar programar medidas para resolver problemas como: evasão escolar, analfabetismo, repetência, qualidade do ensino, etc. Cria-se com base também nesses aspectos, no ano de 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), “com o objetivo de identificar fatores que incidem no processo de aprendizagem com vistas à melhoria na qualidade do ensino” (MEC, 2020). Nesse sentido cabe considerar, segundo Sofia Lerche Vieira (2015, p.21), que:

Somente em 1996, contudo, a educação iria passar a conviver com novos dispositivos legais, com a aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de medidas que vieram a instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), através da Lei nº 9.424/96. Posteriormente, em 2006, em substituição ao Fundef foi aprovado o Fundeb, com vigência a partir de 1º de janeiro de 2007.

Portanto, na sequência do contexto histórico da Educação brasileira, em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) através da Lei nº 9.394¹⁰⁷, a qual “estabelece normas para todo o sistema educacional, da educação infantil à educação superior, além de disciplinar a Educação Escolar Indígena. A nova LDB substitui a Lei nº 5.692 de 1971 e dispositivos da Lei nº 4.024, de 1961, que tratavam da educação” (MEC, 2020). Inclui-se a esse feito a aprovação da “Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei nº 9.424¹⁰⁸, de 24 de dezembro de 1996, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)” (MEC, 2020). Já em 28 de maio de 1998 é criado, através da Portaria nº 438¹⁰⁹ o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual serve “como instrumento de avaliação do desempenho dos alunos e das escolas. Na sua quarta edição, em 2001, passou a ser aceito como teste válido para o acesso ao ensino superior, de modo isolado ou combinado ao vestibular tradicional” (MEC, 2020).

A utilização do conceito Educação Básica, que já tínhamos adiantado no início deste capítulo, toma corpo e forma com a constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹⁰⁷ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em 22 de junho de 2020.

¹⁰⁸ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424compilado.htm. Acessado em 22 de junho de 2020.

¹⁰⁹ **Fonte:** <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+-+ENEM++documento+b%C3%A1sico/e2cf61a8-fd80-45b8-a36f-af6940e56113?version=1.1>. Acessado em 23 de junho de 2020.

(LDB/9.394/96), o que esclarecemos neste momento. Segundo Dermeval Saviani (2016, p. 233):

[...] o conceito de educação de educação básica adotado implica não apenas uma reordenação do ensino fundamental, mas o empenho decidido em universalizar o ensino médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige.

Da mesma forma, sobre a conceituação da educação básica, Jamil Cury (2002, p. 169) apresenta:

A Constituição Federal de 1988, no capítulo próprio da educação, criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, assumisse esse conceito já no § único do art. 11 ao assinalar a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um sistema único de educação básica. Mas a educação básica é um conceito, definido no art. 21 como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Ainda, segundo esse mesmo autor, Jamil Cury (2002, p. 170):

A própria etimologia do termo base nos confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. Base provém do grego *básis*, eós e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar. A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

Podem-se observar, nesse novo contexto, avanços significativos no atinente à educação básica ao estabelecer por meio da lei e seus preceitos a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino oficial público às crianças, adolescentes e jovens, nos diferentes níveis e modalidade do processo de ensino-aprendizagem. Tais medidas contemplam a real necessidade daquilo é necessário e substancial à vida formativa de todo e qualquer pessoa, de modo a possibilitar o seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural e alcançar melhores condições de vida e igualmente lidar com as diferentes circunstâncias pelas quais poderá passar no percurso da sua vida. Nesse sentido, entende-se à educação, sobretudo a básica como um direito subjetivo dos indivíduos constituintes da nossa sociedade. Segundo Marilena Chauí (1989, p. 20):

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.

A obrigatoriedade da educação básica torna-se um direito subjetivo, e como direito subjetivo público permite que todo cidadão possa reclamar, pois se trata de um direito social, constitucional, o qual se espera o cumprimento pelo Estado, nas suas diferentes esferas (União, Estado, Distrito Federal e Municípios). Uma vez que a educação estende-se a uma participação massiva e ativa da população, esta terá possibilidade de formar uma compreensão crítica que permitirá melhor entender-se a si e à realidade em que ela vive, e a partir disso buscar alcançar condições salubres de vida, sobretudo por ter conseguido o acesso à Educação. No entanto, esse processo não se realiza automaticamente, exige a cooperação constante entre todos os entes envolvidos, seja o Estado pelo dever de cumprir as legislações, sejam os cidadãos no cumprimento das suas obrigações, o que só se efetiva à medida que há a tomada de consciência de cada um dos implicados em tal sociedade.

Diante do contexto da educação como direito em 14 de setembro de 1999, por meio do Parecer nº 14/99¹¹⁰, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Em 9 de janeiro de 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), à luz da Lei nº 10.172¹¹¹, com duração de 10 anos. Conforme o sítio do MEC (2020), este tem por objetivo estabelecer que os Estados e Municípios, com essa medida ficam responsáveis e incumbidos de elaborar os planos decenais correspondentes aos seus locais. Da mesma forma estabelece que seja de responsabilidade da União instituir o Sistema Nacional de Avaliação, através do qual fixará os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes no Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse mesmo ano ainda, foi criado o Programa nacional de Renda Mínima vinculada à Educação, o denominado Bolsa-Escola Federal, por meio da Lei nº 10.219¹¹², de 11 de abril de 2001. Este programa visava estimular crianças e jovens carentes de 6 e 15 anos a acessar e participar da educação, e com isso romper com a situação de miserabilidade social à qual se encontra, uma vez que as mães dessas crianças e adolescentes recebiam um cartão magnético para usar junto às Agências da Caixa Econômica

¹¹⁰ **Fonte:** <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acessado em 23 de junho de 2020.

¹¹¹ **Fonte:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 23 de junho de 2020.

¹¹² **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10219.htm. Acessado em 23 de junho de 2020.

Federal e obter benefícios liberados pelo Ministério da Educação (MEC), como forma de subsidiar em suas necessidades essenciais de vida.

Nos anos subsequentes os governos brasileiros buscaram realizar ações de maior impacto no aspecto de inclusão no ensino básico, com isso observa-se a tentativa de universalização do ensino básico à população brasileira, conforme proposto pela Constituição Federal de 1988, e reforçada pela LDB 9.393/96. Isso se faz perceptível quando em 8 de setembro de 2003 é criado o Programa Brasil Alfabetizado através da Decreto nº 4.834¹¹³, que tem por objetivo, de acordo com o documento, promover a alfabetização de jovens acima de 15 anos e adultos excluídos da escola antes de aprender a ler e a escrever. Soma-se a essas medidas a ampliação do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) para atender a todos os alunos do ensino fundamental, e escolas especiais, tanto públicas quanto privadas, desde que, essas últimas sejam filantrópicas. Nesse mesmo ano, em 9 de janeiro, por meio da Lei nº 10.639¹¹⁴ é tornado obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial escolar das escolas públicas de ensino básico. Bem como, naquele período foi ampliado o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que passa a atender crianças matriculadas nas creches públicas e filantrópicas que antes não se encontravam incluídas nesse tipo de atendimento. Ações essas caracterizam a compreensão acerca da inclusão e universalização do ensino básico em nosso país.

A inclusão refere-se não somente ao acesso dos alunos à escola, como por exemplo, a instituição do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate), com o propósito de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública residentes em áreas rurais através da Lei nº 10.880¹¹⁵, de 9 de julho de 2004, mas igualmente de conteúdos que dizem respeito à realidade da sociedade brasileira, portanto fundamentais ao aprendizado das crianças, adolescentes e adultos, que além dos conhecimentos gerais básicos ao processo de ensino-aprendizagem para uma formação integral do indivíduo, possibilitar igualmente o aprendizado de uma profissão através de regulamentos oficiais conforme previsto no Decreto nº 5.154¹¹⁶, de 23 de julho de 2004, o qual considera que em observância as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, desenvolva-se por meio de cursos e programas a qualificação profissional, inicial e continuada de trabalhadores,

¹¹³**Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4834impressao.htm. Acessado em 01 de julho de 2020.

¹¹⁴**Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm. Acessado em 01 de julho de 2020.

¹¹⁵**Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm. Acessado em 01 de julho de 2020.

¹¹⁶**Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acessado em 01 de julho de 2020.

da mesma maneira que se realize educação profissional técnica de nível médio, entre outros aspectos condizentes às prerrogativas dessa Lei. Pode-se considerar também que a universalização do ensino não deve ficar restrita ao acesso das pessoas às instituições do ensino, sim de igualmente garantir sua permanência, e para isso ocorrer torna-se necessário cumprir, principalmente por parte dos gestores públicos em parceria com outros entes sociais, muitos dos desafios e das possibilidades para a concretização de tais medidas, que são socialmente exigíveis num contexto dispare e imenso quanto o é o Brasil.

No liame histórico da educação brasileira notam-se as quão deficitárias ainda o são as políticas de modo a permitir que ocorra o desenvolvido de um ensino condizente às necessidades da realidade brasileira, mesmo que com a existência de leis assegurando a efetivação de tais objetivos. Isso é comprovado quando se sabe que apenas em 2005 é universalizada a distribuição de livros didáticos para todos os alunos do ensino básico, que em muitas realidades em nosso país torna-se se não único, um dos poucos subsídios para o aprendizado de considerável parte dos alunos e material de apoio a muitos professores.

Entre outros aspectos importantes de mudanças, inclusão e transformação da educação brasileira está a obrigatoriedade de ofertar aos alunos, principalmente do ensino médio, e a esses facultativos em se matricularem para aprenderem além da sua língua vernácula, línguas estrangeiras como o espanhol e o inglês, conforme a Lei nº 11.161¹¹⁷, de 05 de agosto de 2005. Todavia, essa Lei é alterada em 16 de fevereiro de 2017, pela Lei nº 13.415¹¹⁸, em seu Art. 35-A§ 4º, quando afirma que o ensino da língua inglesa é obrigatório nos currículos do ensino médio, e ao mesmo tempo faculta como optativa a oferta de outras línguas estrangeiras, contudo, mantendo a preferência, entre essas, do ensino preferencial do espanhol.

Em 6 de fevereiro de 2006, por meio da Lei nº 11.274¹¹⁹ é instituído o ensino fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória aos 6 anos de idade. Nesse ano ainda, em 13 de julho, foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (Proeja), em que o Decreto

¹¹⁷ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161impressao.htm. Acessado em 01 de julho de 2020.

¹¹⁸ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acessado em 01 de julho de 2020.

¹¹⁹ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acessado em 01 de julho de 2020.

nº 5.840¹²⁰, tem por objetivo permitir que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) aprendam uma profissão enquanto realizam seus estudos no nível fundamental ou médio.

Posteriormente, em 20 de junho de 2007, com a Lei nº 11.494¹²¹ é regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53¹²², de 19 de dezembro de 2006 que altera a redação dos Artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, bem como o art 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. De acordo com Art. 2º, da Lei 11.494, “os fundos destinam-se a manutenção e a o desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração”. Nota-se que com essa regulamentação contempla-se todo o ensino básico, pois anteriormente tínhamos o Fundef que atendia parte do ensino básico, uma vez que a lei estava restrita apenas ao ensino fundamental.

Em consequência das políticas de fomento à educação básica são instituídos sistemas de acompanhamento e avaliação, respectivamente, o Censo Escolar¹²³ - principal instrumento de coleta de informações da educação básica, coordenado pelo INEP - e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹²⁴, através dos quais se obtém dados que reunidos constituirão os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), este, por sua vez, serve de importante condutor das políticas pública em prol da educação de qualidade, com o propósito de alcançar metas estabelecidas pelo sistema de ensino brasileiro atinente à educação básica. Além disso, esses dados servirão de referência para as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e podem acompanhados pelo Observatório do PNE¹²⁵, que tem a função de um instrumento de controle social acerca das políticas públicas educacionais.

Outras medidas realizadas pelo Ministério da Educação se referem ao Programa mais Educação. Por meio da Portaria Interministerial nº 17¹²⁶ de 24 de abril de 2007 busca-se “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio de atividades sócio-educativas no contraturno escolar”. Além dessa Portaria apresenta-se o

¹²⁰ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11. Acessado em 01 de julho de 2020.

¹²¹ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acessado em 01 de julho de 2020.

¹²² **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acessado em 01 de julho de 2020.

¹²³ **Fonte:** <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acessado em 01 de julho de 2020.

¹²⁴ **Fonte:** <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acessado em 01 de julho de 2020.

¹²⁵ **Fonte:** <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acessado em 01 de julho de 2020.

¹²⁶ **Fonte:** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30. Acessado em 01 de julho de 2020.

Decreto nº 6.093¹²⁷, também de 24 de abril de 2007, o qual “dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, no intuito de universalizar a alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais e de outras providências”. Soma-se a isso, o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este versa sobre um plano coletivo de médio e de longo prazo, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país, com ênfase na educação básica. De acordo com sítio do MEC (2020), trata-se de uma “política que reforça a visão sistêmica da educação, com ações integradas com o objetivo de melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas, em um prazo de 15 anos, com prioridade para a educação básica”.

Com o objetivo de fortalecer os sistemas de ensino dos Estados do Distrito Federal através de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional é instituído pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) através da Portaria nº 971¹²⁸ de 9 de outubro de 2009, que em seu Art. 2º, Parágrafo único apresenta quais são os objetivos do Programa Ensino Médio Inovador (2009), os quais destacamos:

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;
- II - desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos-experimentais;
- III - promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;
- IV - incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
- V - fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
- VI - promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
- VII - desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.
- VIII - criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicas inovadores.
- IX - promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio.
- X - incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais.

O Programa caracteriza-se por uma rede de interação entre os diferentes sistemas de ensino, nas distintas esferas institucionais (União, Estados e Municípios) cujo objetivo está em buscar obter uma educação básica que contemple as emergências da realidade atual da sociedade por meio do processo de ensino-aprendizagem. Evidencia-se também por através

¹²⁷ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm. Acessado em 01 de julho de 2020.

¹²⁸ **Fonte:** http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acessado em 01 de julho de 2020.

do ProEMI a tentativa de universalização do ensino médio com ações que permitam aos jovens das diferentes condições sociais, sobretudo dos de categorias mais vulneráveis socialmente, de baixa renda, poder realizar seus estudos por meio de conhecimentos que os habilite alcançar melhores condições de vida em todos os seus aspectos.

Em afinidade às políticas educacionais de inclusão e universalização, por parte do Ministério da Educação (MEC), está igualmente o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei nº 12.513¹²⁹, de 26 de outubro de 2011, entre outros objetivos, de acordo com Art. 1º, Parágrafo único: “III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional”.

Em 2014 é aprovado o Plano Nacional de Educação por meio da Lei nº 13.005¹³⁰, de 25 de junho de 2014, com diretrizes, metas e estratégias para a educação, com vigência por 10 anos, a contar da data da sua publicação. O Plano Nacional de Educação tem como função articular os esforços nacionais em regime de colaboração entre os entes da federação (União, Estado e Municípios) para efetivar o processo de universalização da oferta do ensino na etapa obrigatória (de zero a 17 anos), com isso, elevar o nível de escolaridade da população, aumentar o percentual de alfabetização, e melhorar a qualidade da educação básica e superior brasileira, de acordo com o que está apresentado neste documento como metas¹³¹ a serem alcançadas. Esse documento, em forma de Lei, está exposto dez (10) diretrizes com objetivo de guiar a educação brasileira neste período e igualmente estabeleceu vinte (20) metas a serem cumpridas em igual espaço de tempo, com o objetivo de aprimorar a educação brasileira em todas as etapas e modalidades do ensino. Portanto, trata-se de um grande desafio para todos os gestores da educação brasileira, onde quer que atuem nos seus diferentes lugares e contextos. Conforme o Art. 2º são essas as diretrizes do PNE (2014):

- I - erradicação do analfabetismo ;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

¹²⁹ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm. Acessado em 01 de julho de 2020.

¹³⁰ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acessado em 01 de julho de 2020.

¹³¹ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#anexo. Acessado em 01 de julho de 2020.

- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Em 2015 é Lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais no percurso da educação básica. A BNCC está prevista no Art. 210 da Constituição Federal de 1988, o qual diz “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Logo, nota-se que o mesmo prevê a criação de uma base nacional comum curricular para o ensino fundamental. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), em seu Art. 26, determina também a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica, avança em relação à Constituição Federal, pois acrescenta ao ensino fundamental, a educação infantil e o ensino médio. Esse documento LDB 9.394/96, Art. 26 diz:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Ao encontro dessas mesmas leis estão as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Essas diretrizes apresentam na Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, no Art. 14 a Base Nacional Comum Curricular para toda a educação básica. Destaca o documento CNE/CEB (2010):

Artigo 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

Do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) foram elaborados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses são um referencial para a educação, com o objetivo de orientar, mas não determinar, por meio de normatizações de alguns aspectos fundamentais referentes a cada componente curricular para os professores que atuam no ensino básico de escolas públicas e particulares, podendo eles adaptar tais sugestões à sua realidade de sala de aula e ao contexto político, social, econômico e cultural no qual se

encontra e realiza a sua atividade docente, sem com isso faltar para com os seus aprendizes, com os conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

Em 17 de junho de 2015 o Ministério da Educação (MEC) institui a Portaria nº 592¹³², através da qual estabelece Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Essa Comissão foi composta por profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com a função de redigir a primeira versão da BNCC. Em julho de 2015, organizado pela Undime e pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), realizou-se, em Brasília o Seminário Internacional sobre a BNCC, onde se reuniram especialistas nacionais e internacionais para compartilhar e debater experiências de construções curriculares. Em setembro daquele mesmo ano, o MEC publica a primeira versão da BNCC.

Em sequência à primeira versão do referido documento é realizada consulta online sobre o mesmo, contando com a contribuição da sociedade civil, professores, escolas, organizações do terceiro setor e entidade científicas. Posteriormente, as contribuições da consulta pública são sistematizadas por uma equipe da Universidade de Brasília (UnB), que as encaminha para o grupo de redatores. Em maio de 2016 o Ministério da Educação publica a segunda versão. Disso resultou uma terceira versão que sucedeu com vários momentos de discussão até resultar na sua homologação atinentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental em 20 de dezembro de 2017 pela Portaria 1.570¹³³, e, em 4 de dezembro de 2018, através do Parecer CNE/CP nº 15/2018¹³⁴ foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a etapa correspondente ao Ensino Médio. E em 17 de dezembro de 2018, é instituído por meio da Resolução CNE/CP nº 4¹³⁵ o documento da BNCC para a etapa do ensino médio. Deste modo, “completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017” (BRASIL, 2020), o qual foi homologado pela Portaria nº 1.570¹³⁶, de 21 de dezembro de 2017.

¹³² **Fonte:** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acessado em 01 de julho de 2020.

¹³³ **Fonte:** <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acessado em 01 de julho de 2020.

¹³⁴ **Fonte:** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pecp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=3. Acessado em 02 de julho de 2020.

¹³⁵ **Fonte:** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acessado em 02 de julho de 2020.

¹³⁶ **Fonte:** <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1570-2017-12-20.pdf>. Acessado em 20 de julho de 2020.

Nota-se que foi um processo longo, árduo e de intensas discussões acerca do tema, próprio do que se pode esperar de uma sociedade democrática, constituído pela diversidade de ideias e participações que culminaram na elaboração desse documento que serve de orientação para garantir uma educação de qualidade em todo país. Importante destacar que embora aprovada depois de todo esse percurso e ser um documento de base à educação, exige-se do mesmo, constantes reformulações e readequações, pois a sociedade caracteriza-se num devir de mudanças e transformações contínuas, diante disso, espera-se que um sistema de ensino esteja em condições de acolher essa diferentes realidades por meio dos aprendizes e professores, estes que são os responsáveis em aplicá-lo no seu cotidiano profissional.

No ano de 2016 é criado o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Portaria 1.145¹³⁷, de 10 de outubro de 2016, que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. Nesse mesmo ano, é criado o MedioTec, uma ação do Programa Pronatec, que passa a ofertar vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio, de forma concomitante, para os estudantes matriculados no ensino médio regular em escolas públicas, permitindo obter duas certificações, e consequência disso, encontrar-se apto para se inserir no mundo do trabalho e renda. Essa propositiva, segundo o MEC (2016), “é executado em parceria com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e as Redes Públicas Estaduais e Distritais de Educação (RPEDE), além das instituições privadas de ensino técnico de nível médio”.

Em 16 de fevereiro de 2017 é criada a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral através da Lei nº 13.415¹³⁸, a chamada Lei da Reforma do Ensino Médio. Com ela foram estabelecidas uma série de mudanças na estrutura do ensino médio: ampliou o tempo mínimo do estudante na escola, definiu uma organização curricular mais flexível, com a oferta de diferentes itinerários formativos. Em 23 de novembro de 2017 é lançado o Programa Educação Conectada, por meio do Decreto nº 9.204¹³⁹ com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Conforme consta no Art. 2º desta Lei (BRASIL, 2020):

¹³⁷ **Fonte:** <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file> Acessado em 01 de julho de 2020.

¹³⁸ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acessado em 02 de julho de 2020.

¹³⁹ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm. Acessado em 02 de julho de 2020.

O Programa de Inovação Educação Conectada visa a conjugar esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil para assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica.

Em 05 de abril de 2018 através da Portaria nº 331¹⁴⁰, alterada pela Portaria nº 756¹⁴¹, de 03 de abril de 2019, é instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). De acordo com o documento o Programa tem como finalidade apoiar Estados e Municípios no processo de revisão ou elaboração e implementação dos currículos alinhados a BNCC. Além disso, a base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica (MEC, 2020). Nesse mesmo ano é instituído o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), através da Portaria nº 142¹⁴², de 22 de fevereiro de 2018. Este Programa visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Pode-se entender que nos últimos anos o contexto histórico da Educação básica em nosso país foi caracterizado por uma série de Programas de governo, em que cada um, a seu modo, implantava seu ideário atinente a essa realidade do ensino, sem considerar o que já vinha sendo realizado em prol das políticas educacionais. Observa-se que nem todos esses programas foram suficientes para exaurir muitos dos empecilhos que travam o desenvolvimento da qualidade do ensino e a valorização devida aos profissionais que nele atuam. Contudo, reconhece-se que houve tentativas de avanços, mesmo que de forma paliativa. Portanto, há de convir, nesse sentido, que a qualidade do ensino não depende apenas de resultados obtidos por meio de provas atinentes aos conteúdos, mas igualmente de possibilitar aos cidadãos condições de liberdade, diálogo, criatividade, interações sociais, criticidade e aptidões que os habilite exercer uma função e realize-se humanamente numa sociedade democrática de direitos e deveres. Nesse sentido, cabe-nos lembrar do que explicou o insigne educador brasileiro, Paulo Freire (2014, p. 124):

¹⁴⁰**Fonte:** https://undime.org.br/uploads/documentos/phpbJEN9S_5acba4bfbdff8.pdf. Acessado em 02 de julho de 2020.

¹⁴¹**Fonte:** http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70004945/do1-2019-04-04-portaria-n-756-de-3-de-abril-de-2019-70004722. Acessado em 02 de julho de 2020.

¹⁴²**Fonte:** <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>. Acessado em 02 de julho de 2020.

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora, através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem se separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem e sua existência é histórica.

Deste modo, para uma sociedade alcançar os objetivos que a coloquem em patamares avançados em relação a si própria no atinente à educação, faz-se imprescindível igualmente contar com a capacidade de um povo que exija e lute por seus direitos, do contrário ficará a mercê das façanhas de detentores das políticas partidárias que atuam nas decisões das políticas educacionais que nem sempre em suas decisões contemplam as necessidades presentes em determinada realidade. Mais do que programas, no atinente à educação básica em nosso país, é fundamental um projeto educacional que acolha a realidade brasileira. Um projeto que tenha continuidade independente de quem quer que esteja no governo, mas que esse se encarregue da excelência do ensino ao possibilitar aos cidadãos o direito à educação de forma integral, quer seja, além da inclusão, a permanência permita-se e igualmente garanta-se a possibilidade de continuidade progressiva no processo de ensino-aprendizagem significativo e condizente aos saberes teóricos e práticos necessários à humanidade.

3.1 Breve contexto histórico da Educação Básica no Rio Grande do Sul

Em análise nos capítulos anteriores, apresentei que a América do Sul teve sua colonização inicial predominantemente feita por espanhóis e portugueses, vindos além-mar. Entre vários outros que para essas terras vieram, estavam representantes da Igreja católica, principalmente da Ordem religiosa dos jesuítas espanhóis. Estes chegaram ao sul do Brasil, por volta de 1626. Com o estabelecimento das Missões, iniciaram as disputas territoriais entre Portugal e Espanha. Naturalmente, ocorreram muitos litígios que se estenderam até alcançar a definição das possessões de uma e de outra Coroa. O percurso desse processo dificultava a possibilidade de iniciativas socializadoras na região.

De início, ainda não havia uma organização territorial bem definida, mesmo assim, denominava-se a região, no período colonial, de “Capitania do Rio Grande de São Pedro” (1760-1807), depois de “Capitania do Rio Grande de São Pedro do Rio Grande do Sul” (1807-1821). Posteriormente, no período do Brasil Império, já havendo até mesmo uma definição territorial delimitada, em 28 de fevereiro de 1821 foi criada a Província de São

Pedro do Rio Grande do Sul, e confirmada através do Ato Adicional de 1834¹⁴³. Contudo, a denominação de Estado do Rio Grande do Sul que o compreendemos nos dias de hoje veio a se tornar a partir da Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889.

Conseqüentemente, a ocupação posterior do Rio Grande do Sul, em relação às demais regiões do Brasil, sobretudo com as vindas dos imigrantes alemães, italianos, e outros, se caracterizou por diferenças substanciais em relação às outras regiões do país. Essas diferenças se notabilizaram em diversos aspectos de sua evolução social, cultural e socioeconômica. Nesse sentido, quanto ao aspecto educacional, principalmente, as preocupações oficiais apresentaram-se tardiamente, como bem observamos em capítulo anterior deste estudo.

A Educação, desde o início do processo de colonização, concomitantemente à função de catequizar os povos nativos, os jesuítas já aplicavam entre os índios um método educacional capaz de, segundo eles, colocá-los no estado de civilidade, instruindo e capacitando-os a ler e escrever outra língua, contar, entender os preceitos da religião, assim como aprender a arte, a música e a dança. Porém, eclodiu a Guerra Guaranítica (1754-1756) e, um dos seus resultados foi à destruição das Missões. Assim, teve fim a aplicação do modelo educacional dos jesuítas espanhóis. Os indígenas que tiveram acesso à cultura advinda dos colonizadores, mais precisamente dos missionários da ordem dos Jesuítas, tiveram destino incerto, assim como a educação que receberam, ainda que, alguns deles tenham sido aproveitados pelos portugueses para a ocupação regional, constituindo-se em primeiros povoadores de algumas cidades do Rio Grande do Sul.

Naquele contexto a base econômica destas terras era baseada na criação do gado, muitos desses animais ficaram soltos após a consumação das Missões Jesuíticas. Tratava-se, portanto, de uma economia pastoril, à qual não necessitava à lida de pessoas ilustradas, sim, capazes e habilitadas a dominar e controlar os animais no campo, com raras exceções àqueles que viriam a se tornar futuros padres ou filhos da elite política e econômica, que geralmente teriam que sair do país para obter seus estudos. Já, no tocante à educação feminina atinha-se ao aprendizado de afazeres domésticos, quando essas tinham a possibilidade de realizá-la. Isso é um dos fatores determinantes do atraso da organização sistemática da educação local.

¹⁴³ A lei n. 16, de 12 de agosto de 1834, também conhecida como Ato Adicional, alterou a Constituição de 1824 e ampliou a dimensão das reformas liberais até então empreendidas. Sua elaboração foi permitida pela lei de 12 de outubro de 1832, que conferiu aos deputados da legislatura seguinte, 1834-1837, a faculdade de realizar alterações na Carta Magna, definindo os artigos a serem revistos.

A Constituição não apenas modelou a formação do Estado, como também teve um importante papel no projeto de instituição e manutenção do império brasileiro. ARQUIVO NACIONAL. MAPA. MEMÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA - <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/258-ato-adicional>. Acessado em 31.01.2023.

Oficialmente, a lei portuguesa de 06 de novembro de 1772¹⁴⁴, que instituía um plano educacional para o Brasil, porém excluía o território do Rio Grande do Sul da sua aplicação. Naquele mesmo ano foi criado o subsídio literário¹⁴⁵, instrumento para prover escolas e professores. “O imposto denominado subsídio literário permaneceu até o Decreto de 15 de março de 1816 que criou um Diretor Geral de Estudos e nomeou, para exercer esta alta função, o Visconde de Cairu, amigo íntimo de D. João VI” (ALMEIDA, 1989, p. 38). Contudo quando da vigência dessa lei não ocorreu de forma unânime, nem ao mesmo tempo em todas as jurisdições da colônia. No Rio Grande do sul sua aplicação só ocorreu em 1813. Diante a ausência de uma política educacional nesta região, aquelas pessoas que detinham posses, maiores poderes aquisitivos e tinham interesse na educação dos seus filhos, para o que viriam a se tornar futuramente contratavam professores particulares para que seus filhos obtivessem uma formação cultural e científica.

No entanto, a partir da vinda da Corte real portuguesa para o Brasil, houve, mesmo que timidamente, um desdobramento à educação incentivando à formação um pouco mais ampla de partes da população, embora em aspectos mais de instruções para os que tinham e viriam a ter funções administrativas do novo sistema que aqui estava sendo implantado, no caso o Império. Nesse sentido, segundo Villela (2000, p. 98):

As medidas relativas à instrução elementar foram, de início, bem mais tímidas, ficando este ensino, por muito tempo ainda, quase totalmente restrito à esfera privada, ou seja, por conta das famílias que, dependendo da importância e do sentido que conferiam à aquisição da cultura letrada, realizavam esforços, ou não, para enviar e manter seus filhos numa “escola”. Mas que escola?

A partir de 1820 foram criadas as primeiras aulas públicas do Rio Grande do Sul. Elas foram estabelecidas nas Vilas de Porto Alegre, Rio Grande, Rio Pardo, Santo Antônio da

¹⁴⁴ A Carta de Lei de 6 de novembro de 1772 reveste-se de grande importância por **consagrar um sistema de ensino nacional e estatal, sistematizado e organizado**, pese embora o facto de não abranger a totalidade da população (algo impraticável nas condições económicas e ideológicas do séc. XVIII) nem todos os graus de ensino. ARQUIVO NACIONAL. MAPA. MEMÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA - <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/258-ato-adicional>. Acessado em 01.02.2023.

¹⁴⁵ Conforme consta no § 2º do art. 6º da Carta Régia:

Mando que para a útil aplicação, do mesmo ensino público, em lugar das sobreditas coletas até agora lançadas a cargo dos povos, se estabeleça, como estabeço o único imposto: a saber, nestes reinos e ilhas Madeira, Açores de um real em cada canastra de vinho e quatro réis em cada canada de aguardente; de 160 réis por pipa de vinagre; na América e na África: de um real em cada arretel de carne que se cortar no açougue; e nelas, e na Ásia, de dez réis em cada canada de aguardente das que se fazem nas terras, debaixo de qualquer nome que se lhe dê ou venha dar (**Portugal, 1772**).

Patrulha e São João da Cachoeira, assim como nas Freguesias de Pelotas, Triunfo e Piratini, totalizando oito locais distintos. É desse período, inclusive que houve a introdução do Método Lancaster, de ensino mútuo, desenvolvido pelo inglês J. Lancaster, sobre isso já mencionamos em capítulo anterior. Todavia, quero aqui apresentar e compreender a emergência das primeiras instituições de ensino, que vieram aos poucos sendo implantadas no rio Grande do Sul. Assim, de acordo com Silva (2000, p. 88):

A primeira aula que se instala na capital ocorre somente em 1827, ministrada por Antônio Alves Pereira Coruja, pedagogo e homem de letras que utiliza o método Lancaster. O primeiro governante militar a mostrar interesse pela instrução para todas as crianças, incluindo as indígenas, é José Marcelino. Entretanto, somente a partir das últimas décadas do Império se percebe maior preocupação com a instrução pública e com melhor qualificação dos professores. A falta de interesse por parte do Império na instrução estende-se até a formação de professores.

Percebe-se a escassa significância que se dava, desde então, ao ensino em nosso país. Além da pouca importância, o que se tinha ou possibilitava atender certa demanda restringia-se a locais com maior concentração de pessoas, ou seja, as pequenas vilas, e muitas delas mais tarde vieram a se tornar cidades maiores. No entanto, as aulas e o método nelas utilizado, naquele contexto, eram insuficientes para atender a processo de ensino, porque essas aulas provaram não funcionar a contento. Isso se comprova pelas reivindicações e debates ocorridos sobre a Educação Brasileira e as disputas havidas, por um lado pelos que tinham uma visão mais liberal do ensino, e por outro um espectro mais ortodoxo das práticas pedagógicas.

Ainda no século XIX, com a chegada das primeiras levas de imigrantes alemães, no ano de 1824, no Rio Grande do Sul, teve início uma nova modalidade educativa, peculiar àquele grupo. Havia os pastores que eram também os professores das comunidades. Logo as suas igrejas, de início funcionavam também como escolas. Contudo, a Lei Provincial de 13 de março de 1846 separava o ensino primário do secundário. Algo que se verificou igualmente com o Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 do Império brasileiro¹⁴⁶. Em 1851, foi instalado o Liceu D. Afonso¹⁴⁷, em Porto Alegre, que tinha por objetivo reunir todas as aulas secundárias e públicas em um só estabelecimento. Concomitantemente à educação pública,

¹⁴⁶ BRASIL. Câmara dos Deputados. DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854. Fonte: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acessado em 01.02.2023.

¹⁴⁷ Lei 52, de 23 de maio de 1846. Cria um Liceu nesta cidade com o título de Liceu D. Afonso. Art. 1º Fica criado na capital da Província um Liceu com o título de Liceu de D. Afonso, onde se reúnam às aulas públicas de instrução secundária, que atualmente existem na mesma capital, e mais as de história, astronomia, inglês, desenho e música, que para esse fim ficam criadas pela presente lei. Patrício Correa da Câmara, Vice-Presidente. In: Índice das leis promulgadas pela Assembléa Legislativa da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul, desde o ano de 1835 até o de 1851. Porto Alegre: Typ. do Rio-Grandense, 1872 (p.81)

existiam os professores particulares. Para obterem a permissão para lecionar, esses professores deveriam prestar exames, à exceção daqueles dos que fossem ou tivessem sido professores públicos, ou que tivessem completado o curso do Liceu D. Afonso.

Somente em 1869, foi criada a Escola Normal da Província de São Pedro, em Porto Alegre¹⁴⁸. Essa escola é hoje o atual Instituto de Educação General Flores da Cunha. É a escola pública mais antiga em funcionamento no Rio Grande do Sul. Aos finais do período imperial no Brasil, verificou-se, pela primeira vez, através das escolas normais, em formar profissionais do sexo feminino, uma vez que o magistério era entendido como um prolongamento das tarefas domésticas. Segundo Tanuri (2000, p. 66):

Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a freqüência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação. Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro.

Com o advento da proclamação da república em 15 de novembro de 1889, mais precisamente, as sociedades republicanas, abolicionistas e literárias encontram um ambiente mais favorável à criação de ações em âmbito cultural, política e social, que coincidem com um progresso econômico mais acentuado no Estado do Rio Grande do Sul. Dentre esses aspectos, destacou-se a doutrina positivista, que tinha como um dos seus adeptos a figura de Júlio de Castilhos, presidente do Rio Grande do sul, o qual defendia, entre outras coisas, a liberdade e a universalidade do ensino. Isso deu condições, sobretudo à criação das primeiras escolas técnicas e as de nível superior neste Estado.

Na sequência, com a chegada do século XX, o Rio Grande do Sul viveu situações adversas na política, que gerou descontentamento entre muitos os envolvidos. Contudo, com a ascensão de Getúlio Vargas à Presidência do Estado do Rio Grande do Sul, em 1928, e tão logo, ascendeu à condição de presidente no governo provisório do Brasil, em 1930, teve início um tempo de significativas mudanças estruturais, com reflexos significativos na nova maneira de entender educação. O que se viu, no Rio Grande do Sul e em todo o Brasil, uma tendência pedagógica humanista liberal, em contraposição a outra já existente, com viés mais conservador e religioso.

A criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930, em nível nacional, bem como da Secretaria de Educação e de Saúde Pública no Rio Grande do Sul em 1935,

¹⁴⁸ A Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul foi instituída a 5 de abril de 1869 pelo Regulamento do Curso de Estudos Normais, baixado pelo Presidente da Província, Sr. Antonio da Costa Pinto e Silva (...). O Curso da Escola Normal era inicialmente de dois anos (...) IE Revista, 1969, p.17.

possibilitou uma série de movimentos renovadores da educação. Destacam-se, entre outros, o manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que defendia a ideia de colocarem-se em prática novos procedimentos pedagógicos imbuídos de uma nova concepção de Educação. Além disso, a proposição para a formulação de um plano educacional unitário para todo o país. Daí em diante, a Educação passou a incluir-se em artigos específicos das Constituições que foram sendo adotadas no Brasil, tendo suas bases e diretrizes fixadas em um Plano Nacional.

O primeiro Plano Nacional de Educação foi adotado em 1962, elaborado na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN), da Lei nº 4.024, de 1961. Este primeiro PNE tinha por objetivo alcançar, em um prazo preestabelecido de oito anos, maior qualificação e quantificação do ensino. Nesse sentido, o Rio Grande do Sul instituiu quatro Planos Estaduais de Educação. O primeiro PEE foi de dezembro de 1967. Tinha como propósito a oferta de vagas ao maior número possível de alunos. Durante a sua vigência, ocorreu à reforma do ensino em nível nacional, proposição da Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Importante lembrar aqui, que em 1974 foi criado o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul, por meio da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974. (atualizada até a Lei nº 13.424, de 5 de abril de 2010 e, por último, a Lei nº 15.451 de 17 de fevereiro de 2020 que altera a Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974). Por conseguinte, o Plano que o sucedeu foi de 1978 a 1981, o qual pretendia qualificar o processo de ensino aprendizagem, desenvolvendo as potencialidades do educando com vistas à sua “autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” Por sua vez, o terceiro Plano Estadual de Educação foi inovador, porque diferentemente dos anteriores que buscavam a quantificação e a qualificação do ensino, ele introduziu o acompanhamento, a avaliação e a possibilidade de modificações que se fizessem necessárias para o atendimento pleno dos objetivos. Isso deu facilidades para a elaboração do quarto Plano que vigeu de 1987 a 1990. O quarto Plano tinha por objetivo desenvolver um processo de planejamento científico e participativo da educação, proporcionando uma “base racional e democrática para as decisões políticas, administrativas e técnicas no Sistema Estadual de Ensino”.

Desde então, ocorreram muitas alterações, foram introduzidas, tanto na forma de dispositivos legais de aplicação dos Planos, quanto na distribuição de atribuições e recursos. A Constituição Federal de 1988 determinou a adoção de um Plano Nacional de Educação de longo prazo. Através da Lei 9.394 de 1996, que se estabeleceram as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Aos Estados, no que lhes concernem, incumbe elaborar os seus planos, analisando-os com a sociedade e colocando-os, seguidamente, em cumprimento.

4. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de Professores para a Educação Básica, no Brasil, deve ser em nível superior, em curso de licenciatura (FRANCO, 2021, p. 220). Contudo, sobretudo no contexto atual, a formação inicial de professores do ensino básico de todo o sistema de ensino brasileiro é igualmente de responsabilidade Federal não de Estados e Municípios, embora ainda existam os cursos da modalidade Normal realizados em instituições de ensino médio, geralmente nas redes públicas estaduais. Segundo Franco (2021, p. 220/221),

Observa-se, na letra da lei, que há uma disputa presente. Por um lado, há a preconização de que todos os professores da Educação Básica deverão ter curso superior, o que, inclusive, era corroborado pelo § 4º do art. 87 (revogado em 2013), que dizia que ao final da “década da educação” (leia-se até 2006) somente seriam admitidos professores com formação superior. Por outro lado, o art. 62 da mesma lei ainda mantém a possibilidade de formação em nível médio para a Educação infantil e para os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental.

Diante a isso está um dos desafios, a importância da articulação entre Universidade e Educação Básica para a efetivação desse propósito, tal aspecto fundamenta-se com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB 9.394/96):

Art. 62 – A Formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Soma-se a isso o que se refere aos Institutos Superiores no atinente à formação docente, seja ela inicial ou continuada aos professores, sobretudo àqueles que atuam no ensino em nível da educação básica manterão, de acordo com o que consta na LDB (9.394/96), em seu Art. 63:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Ao instituir-se um sistema de ensino torna-se imprescindível versar sobre o professor e do seu intrínseco papel para o exercício da sua profissão juntamente aos seus alunos na

efetivação da educação numa dada realidade. Nesse sentido, no intuito de melhor entender acerca da formação docente em nosso país, faz-se necessário realizar uma contextualização histórica dessas questões atinentes à educação brasileira. De acordo com Dermeval Saviani (2009, p. 143), “no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. Com o propósito de elucidar os distintos períodos históricos que definiram a formação de professores em nosso país Saviani (2009, p. 143-144) assim os apresenta:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Em relação a esses aspectos, destaco que em 2015, em substituição às DCNs (2002) no cumprimento da Meta 15 do Plano Nacional de Educação –PNE (2014 – 2024), foi publicada, em 2 de julho de 2015, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Esta define DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que no art. 3º, § 5º, inciso II estabelece ser princípio da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (formadores e estudantes),

[...] compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

Acerca da formação de professores no Brasil, de acordo com Saviani (2009, p. 144), “é na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez”. Em 1834, com o Ato Adicional de 1834, por meio

da Lei nº 16¹⁴⁹, de 12 de agosto daquele ano, estabelece ser de competência das Assembleias Legislativas Provinciais legislar sobre a instrução pública e em estabelecimentos próprio promovê-la. No entanto, observa-se que a formação docente no Brasil é iniciada oficialmente pelas Primeiras Escolas Normais. De acordo com Gatti (2010, p. 1356), “estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX”. A formação docente, à época, é assegurada a se concretizar a partir do Decreto nº 10¹⁵⁰ de 10 de abril de 1835 realizado na Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro e sancionada pelo então presidente da Província Joaquim José Rodrigues Torres. Assim, é instalada, naquele mesmo ano, em Niterói, Rio de Janeiro, a primeira Escola Normal¹⁵¹. Conforme o Art. 1º do referido Decreto, assim se apresenta:

Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma Escola Normal para nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de Outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto.

A partir dessa Primeira Escola Normal efetivada para formar professores do ensino primário, conforme a lei das Primeiras Letras de 1827, buscou seguir tendências mundiais, de acordo com o que está descrito nesse mesmo Decreto em seu Art. 2º “A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano¹⁵²,

¹⁴⁹ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm. Acessado em 25 de junho de 2020.

¹⁵⁰ **Fonte:** <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99970>. Acessado em 25 de junho de 2020.

¹⁵¹ A primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, no ano de 1835. O Curso Normal criado em 1835 tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio). A partir da criação da escola no Município da Corte, várias Províncias criaram Escolas Normais a fim de formar o quadro docente para suas escolas de ensino primário. Desde então o movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações, mas não obstante a isso, o Ensino Normal atravessou a República e chegou aos anos 1940/50, como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país. (TANURI, 1992).

¹⁵² Segundo, Neves (2003): Na historiografia ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método de Lancaster, Método Lancasteriano de Ensino e também como Sistema de Madras. O *quaker* inglês Joseph Lancaster (1778-1838), identificado com o trabalho pedagógico realizado em Madras, na Índia, pelo pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832), e com os ideais reformadores do jurista inglês Jéremy Bentham (1748-1792), autor do *Panóptico*, estabeleceu em 1798, uma escola para filhos da classe trabalhadora, também utilizando monitores para o encaminhamento das atividades pedagógicas. Todavia, Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica ele não esperava que os alunos tivessem “originalidade ou elucubração intelectual” na atividade pedagógica mas disciplinarização mental e física. Em Lancaster, o principal encargo do monitor não estava na tarefa de ensinar ou de corrigir os erros, mas sim na de coordenar para que os alunos se corrigissem entre si. Para Lancaster, os monitores eram os responsáveis pela organização geral da escola, da limpeza e, fundamentalmente, da manutenção da ordem, outra tarefa relevante do monitor lancasteriano. Diferentemente de Comênius, Lancaster defendia uma proposta disciplinar de instrução, relacionada a disciplinarização da mente, do corpo e no desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar,

cujos princípios teóricos e práticos explicará”. Além disso, o currículo daquele modelo de ensino era formado por conteúdos elementares que seguiam princípios religiosos, do catolicismo a religião oficial do império, espírito que foi característica igualmente predominante no período anterior, enquanto colônia de Portugal, sem estar devidamente preocupado com a didática e pedagogia do ensino.

Após essa Primeira Escola Normal ser instalada em Niterói, na então Província do Rio de Janeiro em 1835, propósito como esse foi seguido pelas demais Províncias, conforme descreve Saviani (2009, p.144):

Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente.

Essas Escolas Normais tiveram vida efêmera pelo fato de se restringirem a um modelo arcaico de ensino, e pouco atrativo ao aprendizado, somando-se a pouca liberdade de ensino e o escasso conhecimento dos professores, bem como salários irrisórios da profissão não assegurava o ânimo de quem atuava nesse ofício. Não obstante, tratava-se de uma sociedade calcada no trabalho escravo, cujos filhos sequer tinham acesso à escola e a maior parte da população residia e subsistia com as atividades agrárias, portanto não percebiam, nem lhes era possibilitado perceber a necessidade de uma formação escolar para assim reconhecer e exigir o desenvolvimento da mesma no âmbito das suas vivências sociais. Consequência disso, entre outros aspectos, muitas dessas Escolas Normais acabaram sendo fechadas, buscaram-se alguns paliativos que não resultaram efeitos positivos, por isso “os cursos normais continuaram a ser instalados, e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859” (SAVIANI, 2009, p. 145).

A partir de 1890, “o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo” (SAVIANI, 2009, p. 145). A Reforma da Escola Normal de São Paulo visava o enriquecimento do currículo, com ênfase no exercício prático do ensino, bem como a criação e unificação de disciplinas. A reforma

e não na independência intelectual. Observa-se que a utilização de monitores, no método do educador morávio e no de Lancaster, estavam sob pressupostos pedagógicos bastante diferentes entre si. Portanto, considero oportuno problematizar o discurso, consolidado e assumido por uma historiografia de larga tradição, que trata o Ensino Mútuo e o Método Lancasteriano como métodos que se identificam entre si, como iguais, como sinônimos, apesar da visibilidade dos distanciamentos teórico-metodológicos.

fez-se por meio do Decreto 27¹⁵³ de 12 de março de 1890, através do qual foi criada uma Escola Modelo para a prática do ensino implantada no ensino primário. De acordo com Saviani (2009, p. 145), “os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores”. Assim, conforme o autor, essa reforma serviu de exemplo para as demais localidades paulistas bem como para outras regiões do país que enviavam seus professores para observar e estagiar em São Paulo para posteriormente realizar algo semelhante nos seus locais de origem, permitindo que tal modelo se expandisse pelo país. Nesse sentido ainda, segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha (2012, p. 523),

[...] cresceu o interesse pela formação de professores. Devido à descentralização do ensino fundamental, a criação das escolas normais dependia da iniciativa pioneira de alguns estados, como o de São Paulo - a Escola Normal foi criada por Caetano de Campos em 1890. Aliás, devido à participação de paulistas no governo federal, essa escola - e também a do Rio de Janeiro, então Distrito Federal - serviu de modelo para a instalação dos cursos nos demais estados.

Nesse contexto inicial do período republicano brasileiro começaram a prosperar novos ideais de educação e igualmente da formação docente. Tinha-se o interesse, sobre a base de um ideário liberal, positivista de implantar escolas e oportunizá-la para toda a população. No entanto, naquela época ainda havia fortes resquícios, por uma parte da sociedade guiada por uma concepção conservadora acerca da sociedade liderada principalmente por representantes da Igreja Católica, os quais tinham o intuito de manter as tradições do que já se estava a realizar no âmbito educacional. Por outra parte da sociedade, constituída por pessoas as quais visavam uma concepção positivista e republicana, por sua vez, recusavam a forma de como a educação vinha sendo conduzida até então. Ainda que a Constituição de 1891¹⁵⁴ previsse a descentralização do ensino, responsabilizando-se naquele momento pela educação superior e secundária e transferindo para os Estados a responsabilidade do ensino elementar e profissional, isso não significou necessariamente avanços, conforme constam em seu Art. 72 a laicidade do ensino ministrado nos estabelecimentos público, a livre manifestação do pensamento, e o livre exercício de qualquer profissão, moral, intelectual e industrial, pois, nota-se que, suprimiu-se da Lei Constitucional a gratuidade do ensino, o que possibilitou a

¹⁵³**Fonte:** <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acessado em 26 de junho de 2020.

¹⁵⁴**Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acessado em 26 de junho de 2020.

expansão da iniciativa privada. Esse fenômeno resultou na continuidade de um sistema dualista e tradicional do ensino. Segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha (2012, p. 523),

as reformas não se implantaram, de fato, devido à ausência de infraestrutura adequada, apesar do esforço iniciado de construção de prédios e formação de professores. Além disso, a Igreja Católica reagia de forma negativa às novidades positivistas atribuídas ao governo republicano, que na Constituição estabelecera a separação da Igreja e do Estado e a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos.

Deste modo, a educação tornou-se uma das arenas em disputa por grupos distintos e influentes daquela sociedade e se evidenciam ao permanecerem características análogas àquelas nos dias atuais da sociedade brasileira. Faziam-se igualmente presentes nessa realidade ideias socialistas e anarquistas, as quais “influenciaram na organização de grupos de defesa dos direitos dos trabalhadores, desde a formação de sindicatos, de partidos políticos, até a realização de congressos, que fomentaram greves e reivindicações” (ARANHA, 2012, p. 528). Conforme a autora, esse grupo social formado, maiormente por imigrantes italianos e espanhóis desenvolveram intensos trabalhos de conscientização aos trabalhadores, operários brasileiros através da criação de centros de estudos, fundação de ligas operárias, bem como “escolas operárias” em quase todos os estados brasileiros, e defendiam que a educação deveria se realizar tanto para os meninos, quanto para as meninas num mesmo espaço, da mesma forma buscavam congregar crianças de diferentes segmentos sociais, estimulando-as à convivência entre elas. Esse grupo de pessoas que se caracterizavam pelo ideário socialista e anarquista, de acordo com Maria Lúcia de Arruda Aranha (2012, p. 528) “defendiam a instrução científica e racional, a educação integral, e enfatizavam o ensino laico, combatendo inclusive toda forma de religiosidade. Evidentemente, também procediam à ampla politização do trabalhador”. Todavia, em desacordo com essas ações o poder, sobretudo político, existente na república por meio da Lei os extirpou por considerá-los propagadores da perturbação da ordem social. Nesse sentido, no contexto após a reforma de 1890, o sistema de ensino possuía insuficiências pedagógicas ao passo que o país após a proclamação da república e nas primeiras décadas do século XX, como podemos perceber, passava por mudanças, em decorrência do processo de industrialização e ampliação da urbanização, e os novos trabalhos exigiam um mínimo de formação aos trabalhadores numa realidade em que predominava o analfabetismo da população. Consequência disso, a necessidade de uma nova organização do sistema de ensino, a qual só veio a se realizar, mais precisamente, nos anos de 1930, incluindo treino de procedimentos pedagógicos e também fundamentos e integração

profissional. Essa nova organização no campo educacional, que perdurou até a Reforma do Ensino do Distrito Federal, criou Escolas Laboratórios em São Paulo e no Distrito Federal. Nesse sentido, segundo Dermeval Saviani (2009, p 145),

uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação¹⁵⁵ do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova.

Essas Escolas Laboratórios tornaram-se Escolas de Professores, precursoras dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. De acordo com Maria Lúcia de Arruda Aranha (2012, p. 538) “em 1937 diplomaram-se no Brasil os primeiros professores licenciados para o ensino secundário”. Em 04 de abril de 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.190¹⁵⁶ é criado o curso de Pedagogia. Nessas circunstâncias, conforme o Artigo 1º deste documento: “A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452¹⁵⁷, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia”. Entre outras finalidades está o de “preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal”. Portanto, o curso de Pedagogia é incorporado na Universidade de São Paulo (USP) e também na Universidade do Distrito Federal (UDF) através das Faculdades de Filosofia. Essas Instituições, por meio desses novos cursos serviram de modelo para os rumos da formação de professores nas demais instituições secundárias existentes no país. Compreende-se que são em consequência desse Decreto organizados os cursos de Licenciatura e Pedagogia no Brasil. De acordo com Saviani (2009, p. 146), “os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais”. Porém, de acordo com Saviani (2012, p. 146), “em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer,

¹⁵⁵ Segundo Anísio Teixeira (2010, p. 43): A primeira escola de educação de nível universitário que existiu no Brasil foi a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, criada em 1932 no ex-Distrito Federal, que passou a designar-se daquele modo quando de sua incorporação à Universidade Do Distrito Federal, fundada em 1935. A experiência embora breve, dessa universidade marcou o sentido do que é uma escola profissional de educação, destinada à licença do magistério de nível primário, médio e superior e ao preparo de especialistas em educação, cujos graus universitários correspondem ao bacharelado e ao título de licenciado em magistério e em especialização profissional no campo da educação. Em nível pós-graduado, ministra os graus de mestre e de doutor.

¹⁵⁶ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De11190.htm. Acessado em 26 de junho de 2020.

¹⁵⁷ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1930-1949/L0452.htm#art4. Acessado em 26 de junho de 2020.

os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática”. A vigência dessa Lei do Ensino permaneceu até o Golpe Militar que se iniciou em 1964. Este exigiu modificações no campo educacional, e o fez por meio da Lei nº 5.692¹⁵⁸ de 11 de agosto de 1971 levando a extinção das Escolas Normais, substituídas pela Habilitação Específica em Magistério (HEM). Segundo Saviani (2009, p. 147),

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Com base nesses aspectos, os habilitados em magistério, em nível de 2º grau, poderiam lecionar para alunos da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, enquanto que para poder lecionar para as séries subsequentes do fundamental exigia-se ao menos a licenciatura curta ou plena, da mesma maneira que para atuar no ensino do 2º grau exigia-se a habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. Considerando que por meio dessa mesma Lei o que hoje denominamos de ensino básico naquele período estava sendo dividido em 1º grau e 2º grau. Naquela época, para realizar os estudos no nível do 2º grau os estudantes poderiam optar pelo curso profissionalizante ou escolheriam pela habilitação em magistério, tornando-se ao término do curso licenciado em magistério para atuar com alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. Ademais, no condizente ao curso de Pedagogia, destaca Saviani (2009, p. 147), “além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino”. No entanto, a formação em magistério possuía deficiências no processo do seu curso, o que só foi corrigido bem mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9.394/96), com a qual se buscou corrigir as maiorias das deficiências, permitindo o exercício da docência com

¹⁵⁸Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acessado em 26 de junho de 2020.

Licenciatura e Bacharéis habilitados em Magistério, conforme apresentado inicialmente neste capítulo os Artigos 62 e 63 da referida Lei.

Em decorrências desses fatos de reformulação da formação de professores e a necessidade de repensar e buscar alternativas de solução à melhoria do ensino, a começar pela formação docente, nos finais dos anos de 1970 originou-se um movimento de educadores empenhados na luta e na defesa de políticas de formação e valorização dos profissionais da Educação. Em 1980, com a realização da 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em São Paulo, foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, mais tarde intitulado de Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), o qual em Assembleia Extraordinária, realizada em 1990, se transformou em uma Associação, cujo nome passou a ser Associação Nacional, desencadeando em 1992 a fundação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Conforme a ANFOPE (2020):

A Anfope surge em um momento histórico de profícuos avanços na retomada da democratização no país e, por conseguinte, de conquistas no campo da educação brasileira. Constitui-se a partir de princípios defendidos pelo movimento de educadores, como a construção da **Base Comum Nacional**, que desde o início do movimento definia a identidade do profissional da educação tendo a docência como base da identidade profissional de todo educador.

Nesse sentido, a Associação assumiu importante papel em defesa da democracia no Brasil, bem como em defesa das políticas de formação e valorização profissional, de modo a buscar garantir reconhecimento e condições dignas de realização dos seus quefazeres. Diante dessa conjuntura, em 1986, o Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizou algumas instituições em caráter excepcional a incluir a formação no magistério. Essa habilitação começou a fazer parte nos cursos de Pedagogia, todavia não era a vocação essencial desse curso. Segundo Gatti (2010, p. 1357):

No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. Foram, sobretudo, as instituições privadas que se adaptaram para oferecer este tipo de formação ao final dos anos de 1980. A grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos.

Na tentativa de avançar nesse tema e buscar alternativas que contemplem uma preparação docente mais efetiva, voltada especificamente à formação profissional dos

professores, nos anos de 1990 a Associação Nacional de Formação de Professores protagonizou o seu engajamento acerca da formação docente através de proposições construídas coletivamente pelo resultado dos debates ocorridos nos Congressos Nacionais de Educação (CONED) e pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), embora a referida Lei (LDB 9.394/96) aprovada não tenham contemplado os anseios daquelas entidades. Ao encontro disso, destacamos o que afirmou Saviani (2009, p. 148):

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo.

Em consequência a essa realidade, de não obter resultados satisfatórios nas proposições encaminhadas à LDB 9.394/96, a Associação passou a engajar-se em várias atividades concernentes à elaboração do Plano Nacional de Educação, à discussão e elaboração das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia junto ao Ministério da Educação (MEC), para elaborar as diretrizes para as licenciaturas. Deste modo, conforme consta no sítio da Associação, “A temática das Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores passou a orientar as ações da Anfope em nível nacional, articulada com entidades do campo educacional e com as instituições de ensino superiores” (ANFOPE, 2020). Nesse sentido, torna-se fundamental a análise de Bernardete Gatti (2010, p. 1357):

Com a publicação da Lei n. 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica.

Parece-nos que mesmo com a implantação das Universidades no Brasil já há algum tempo, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96, a questão atinente à formação dos professores ficou e está aquém no âmbito dessas Instituições. Diante disso, pode-se buscar compreender os desafios e possibilidades de articulação entre Universidade Educação Básica atinente à formação inicial e continuada de professores, sobretudo nos dias

atuais. Contudo, importante destacar o que considera Saviani (2009, p. 149), “quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores”. Contudo, as mobilizações junto às Universidades, Conselho Nacional, Estaduais e Municipais, bem como Secretarias da Educação das diferentes esferas (Nacional, Estadual e Municipal), somando-se a outros entes sociais como a Anfope, que luta para haver uma base comum de formação de Professores, e demais segmentos sociais e entidades tornam-se imprescindível para levar a efeito um projeto de formação inicial e continuada dos profissionais de educação e intervir de forma consequente nas políticas educacionais.

Avanços palpáveis em relação à formação de professores, em âmbito nacional no Brasil, são retomados em 18 de fevereiro de 2002 através da Resolução CNE/CP nº 1¹⁵⁹ na qual é instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Este documento em seu Artigo primeiro, assim define MEC (2002):

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Com essa Resolução implicaria em integrar a formação disciplinar com a formação educacional e o estágio desde o início da formação, conforme apresenta no Artigo 12, § 2º de que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, fato esse que não acontece na maioria dos cursos até hoje, pois o curso de Pedagogia, desde a sua origem, no Brasil, preocupou-se em formar gestores da educação, filósofos da educação, pesquisadores da educação professores das Escolas Normais e não para formar alfabetizadores do ensino fundamental e infantil, como aludimos anteriormente. Isso é observável quando se lê sobre o papel do Curso de Pedagogia na formação de profissionais para a educação básica no que está definido na LDB 9.394/96, conforme o Art.64:

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

¹⁵⁹Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acessado em 24 de junho de 2020.

Nota-se que o curso de Pedagogia caracteriza-se em formar um bacharel, e não um licenciado. Embora, no mesmo documento apresenta em seu Art. 65 “A formação docente, exceto para educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Portanto, cabe-nos lembrar de que não basta ter conhecimento para estar apto a realizar o ensino. Nesse sentido, de acordo com José Carlos Libâneo (2013, p.75), “tem sido notória a incapacidade do sistema oficial de ensino e dos movimentos ligados à formação profissional de professores em formular dispositivos legais e práticas formativas adequadas para atender às necessidades de formação profissional de qualidade”. Deste modo, para a formação de professores, faz-se indispensável o conhecimento teórico e ao mesmo tempo da prática do ensino, bem como o entendimento do desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicológico das crianças, adolescentes, jovens que se encontram consigo e no seu aprender e no seu saber aprender para ensinar, do contrário redundará num tecnicismo, como muito se observa no ensino básico hodiernamente, ainda mais quando os docentes vivem sob os atropelos das novas tecnologias aplicadas à educação, sem com isso, estar devidamente habilitados a utilizá-las adequadamente como subsídios dos seus quefazeres. Logo, faz-se necessário ter o domínio de “elementos constitutivos da didática: “o que ensinar?”, “para quem ensinar?”, “como ensinar?”, “em que condições ensinar?”” (LIBÂNEO, 2013, p. 77). De tal modo, pode-se entender pelo seguinte exemplo: em muitos dos cursos de formação de professores não há a disciplina de tecnologias da educação e quando há segue um viés mais teórico, onde se discute acerca de pensadores da Educação, embora seja também importante, mas fica aquém um aspecto essencial a formação para aquilo que o futuro docente terá de realizar juntamente aos seus aprendizes, sobretudo no contexto atual das sociedades complexas e pluralistas.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) ao elaborar as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia colocou como base dessa formação, a formação de professores para o ensino fundamental, nas primeiras séries e a educação infantil, o que para muitos cursos se tornou uma questão muito difícil por que as Instituições de Ensino Superior não estavam preparadas com professores de metodologia de alfabetização, de leitura e de escrita. Deste modo, são feitas ajeitamentos nesses cursos na tentativa de realizar alguma formação nesse sentido. Em consonância a esses aspectos considera Libâneo (LIBÂNEO, 2006, p. 843-876 apud LIBÂNEO, 2013, p. 89):

A Resolução CNE/CP n. 1/2006, que institui as diretrizes nacionais para a licenciatura em Pedagogia, trouxe mais confusão, pois, a despeito de definir a docência como base de formação profissional, acabou por manter um currículo sobrecarregado de funções e de disciplinas dispersas, com objetivos ambíguos, em que as disciplinas e suas ementas se ressentem de referências mais explícitas à finalidade do curso, a formação de professores para ensinar.

Portanto, observa-se que há uma cisão entre conteúdos e metodologias a serem ensinados, tornando os profissionais do ensino tarefeiros em suas atividades. Nesse sentido, referindo-se à concepção de escola que vigora em considerável parte dos sistemas federais, estaduais e municipais de ensino brasileiro, sobretudo, decorrente da Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida nos dias 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, e assumida pelas políticas educacionais e na legislação educacional brasileira, desde então, de acordo com Libâneo (2013, p. 92), “não necessita de um professor com formação muito aprimorada, basta que ele seja um bom técnico que saiba aplicar conhecimentos produzidos pelos outros; é esse o papel reservado ao professor pelas agências financeiras internacionais”. Eis aí uma das questões a serem superadas, ainda nos dias atuais, quando a gestão pública atinente à educação está, e parece-me que cada vez mais, refém dos sistemas financeiros que condicionam a liberação de recursos a um modelo de ensino por eles planejado. Reflete-se na prática uma atitude de indiferença à realidade dos alunos e professores transformando-os marionetes do sistema, quando se espera haver um processo de ensino-aprendizagem correspondente a uma formação humana, crítica, dialógica e emancipadora dos mesmos. Nesse seguimento, destaco o que afirma Francisco Imbernón (2011, p. 59):

O Sistema Educacional sempre situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório: de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu.

Observa-se que diante de tal fenômeno há a preponderância de um sistema de ensino calcado no fazer, uma espécie de robotização dos indivíduos, pois centrado no resultado e não no processo do desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicológico e social atinente a formação integral da condição humana. Uma das alternativas está em buscar um modelo que igualmente concilie o diálogo que permeie o processo de ensino-aprendizagem, em que os conteúdos, as vivências e as experiências possibilitadas o caracterizam na multiplicidade e interdisciplinaridade de saberes advindo das teorias e das práticas concernentes a esse contexto. Neste ínterim, o diálogo é uma condição indispensável à prática educativa, exequível ao projeto de transformação social. Pois, a “dialogicidade é a prática do diálogo radical, que mantém viva a dialeticidade entre ação e reflexão” (Zitkoski, 2010, p.20). Isso, no referente à formação profissional dos professores, a qual se concretiza igualmente na prática do seu ofício é um processo fundamental. Nesse sentido ainda, pode-se considerar que é no aprender a dizer a palavra, como prefacia Ernani Maria Fiori na obra *Pedagogia do oprimido*

de autoria de Paulo Freire, que o sujeito se descobre e redescobre a si mesmo, e é pelo diálogo que homens e mulheres constroem e reconstróem o mundo. Segundo Fiori (FIORI, in FREIRE, 2014a, p 22),

o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se [...]. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização.

Portanto, essas concepções de Freire, apresentadas por Fiori, demonstram o ser humano como um ser de práxis, com a capacidade de transformar a realidade através da ação-reflexão-ação, aspecto substancial à formação inicial e continuada da profissão de professores hodiernamente, e ao mesmo tempo, um antídoto frente às intempéries que por vezes assola a subjetividade das pessoas imersas na instrumentalização imposta pelo sistema de ensino. Mas, para isso é igualmente importante superar alguns outros obstáculos como bem considera Bernardete Gatti (2010, p. 1358):

De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas. Lembremos também que, historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares.

A formação docente para os profissionais do ensino básico brasileiro caracteriza-se, ainda hoje, como se fosse constituída por diversos guetos, ou melhor, atomizações, mônadas, em que estivesse lidando dentro de limitações que tem fim em si mesmo, desconsiderando a organicidade e a progressividade do processo de ensino-aprendizagem atinente à construção dos saberes dos indivíduos, sejam dos que se encontram na situação de aprendizes, sejam da dos que são os educadores, dos que ensinam, fazem a intermediação dos saberes.

Um das significativas experiências de mudanças atinentes à formação docente dos profissionais da educação básica brasileira se deve também a criação dos Fóruns das licenciaturas, instituído por algumas Instituições de Ensino Superior, desde o início da década de 1990, com objetivo de discutir os modelos dos cursos de formação de professores

existentes nas universidades para realizar a reformulação curricular desses cursos, embora carente de maior organicidade para dirimir as carências relacionadas a essa questão.

No referente à formação continuada, em 2004, foi criada pelo Ministério da Educação a Rede Nacional de Formação Continuada de professores do ensino básico, “com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação” (MEC, 2020). Deste modo, segundo o órgão, as instituições públicas federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores produziram o material para orientar os cursos que ocorreriam à distância ou semipresencial, com carga horária de 120 horas. Além disso, essas instituições atuaram em rede para atender as necessidades e demandas concernentes ao Plano de Ações Articuladas dos sistemas de ensino.

Em 29 de janeiro de 2009 foi publicado o Decreto nº 6.755¹⁶⁰. O Decreto nº 6.755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, regulamentado pela Portaria nº 09¹⁶¹ de junho de 2009 - o PARFOR-, os quais legitimaram e fortaleceram o que já vinha sendo articulada pela CAPES, desde 2006, com o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência¹⁶²), em que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior atuaria no fomento a programas destinados à formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica. Além disso, para cumprir os objetivos dessa política, o Decreto nº 6.755/2009 cria, ainda, os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, regulamentados pela Portaria nº 883¹⁶³, de setembro de 2009, a qual estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Portanto, os Fóruns são órgãos colegiados que têm as atribuições de elaborar, articular e coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para os profissionais do magistério que atuam na Educação Básica. Deste modo, esses Fóruns são igualmente responsáveis em propor mecanismos de

¹⁶⁰ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acessado em 04 de julho de 2020.

¹⁶¹ **Fonte:** http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acessado em 04 de julho de 2020.

¹⁶² O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior. Criado em 2006, o Prodocência financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica.

Os objetivos do programa são: contribuir para a elevação da qualidade da educação superior, formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país, dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior, propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica (MEC, 2006).

¹⁶³ **Fonte:** <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf>. Acessado em 04 de julho de 2020.

apoio complementar ao bom andamento dos programas de formação, subsidiar os sistemas de ensino na definição das diretrizes pedagógicas, dar conhecimento aos sistemas estaduais e municipais das diretrizes e prioridade da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério Básico. Ademais, propor ações específicas para os resultados esperados dos profissionais da educação básica, zelar pelos princípios da Política Nacional de Formação do Magistério do Ensino Básico para que possam concretizar na sua realidade tais objetivos, enfim, acompanhar a execução e promover uma revisão periódica atinente ao plano estratégico da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério do Ensino Básico.

Porém esse Decreto, bem como o Decreto nº 7.415¹⁶⁴ de 30 de dezembro de 2010, que instituíam a Política Nacional de Formação dos Profissionais Docentes da Educação Básica, foram revogados pelo Decreto nº 8.752¹⁶⁵, de 2016, o qual dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Nesse mesmo período vale destacar o esforço que este CNE realizou na elaboração e aprovação de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, a partir da normatização das Diretrizes Gerais da Educação Básica e aquelas específicas direcionadas às etapas e modalidades deste nível de ensino. Todavia, este último Decreto apresenta-se do seguinte modo (PLANALTO, 2016):

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Para fins deste Decreto, consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados.

Antes ainda da aprovação do Plano Nacional de Educação, no entanto de forma legal também configuram junto ao Parfor o que formou a estrutura do PNE, com o objetivo de melhoria do ensino nas escolas públicas a criação de Programas de apoio à formação docente. Em 08 de junho de 2006, por meio do Decreto 5.800¹⁶⁶ foi instituído o Sistema Universidade

¹⁶⁴ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm. Acessado em 04 de julho de 2020.

¹⁶⁵ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acessado em 04 de julho de 2020.

¹⁶⁶ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acessado em 04 de julho de 2020.

Aberta do Brasil (UAB¹⁶⁷), cuja meta prioritária é o de contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do MEC, e voltada à formação inicial de Professores da Educação Básica através do Ensino à distância (EAD), modalidade de ensino regulamentada oficialmente desde a LDB 9.394/96 e apresentada no Art. 80 daquele documento. Em 26 de maio de 2017 publicou-se no Diário Oficial da União (DOU) a portaria que estabelece o Decreto nº 9.057¹⁶⁸ o qual regulamenta a Educação a Distância em todo o território nacional incluindo a permissão dessa modalidade igualmente para alunos da Educação Básica. Sabe-se que a formação continuada de professores via Educação à Distância (EAD) tem um papel interessante, e para quem já está formado agrega conhecimentos, mas é problemática se tratar de graduação à distância, quanto mais ainda de Educação Básica. Embora tenha havido o primeiro curso EAD por meio das Instituições Federais de Ensino, a maioria dos cursos EAD são feitos em Instituições Privadas em nosso país. Essas Instituições não têm pensado muito na qualidade do curso, sim, muito na quantidade. A profissão de professores atualmente, sobretudo no Brasil, é procurada por pessoas de renda mais baixa. Segundo Bernardete Gatti (2010, p. 1363):

Entre os estudantes dos cursos de nível superior para a docência, 50,4% situam-se nas faixas de renda familiar média, cujo intervalo é de três a dez salários mínimos. Ligeiras variações favorecem os estudantes das demais licenciaturas, em relação aos alunos de Pedagogia nas diferentes faixas salariais superiores. Observa-se, entretanto, uma clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa. É muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%) e escassa a frequência de sujeitos nas faixas de renda acima de dez salários mínimos.

Segundo a autora, para essas pessoas significa dar um salto na sua forma de trabalho e geralmente são pessoas com mais idade. Portanto, pode-se compreender que realizar um curso que as habilite ao exercício de uma função rapidamente e à distância torna-se financeiramente mais acessível e uma opção possível de concretizá-la, razão pela qual no Brasil tornou-se um forte nicho de mercado para cursos de graduação, pós-graduação e mais recentemente do ensino básico.

¹⁶⁷ Conforme o Art. 1º do Decreto nº 5.800, [...] o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

¹⁶⁸ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acessado em 05 de julho de 2020.

No dia 8 de junho de 2006 também foi criado por meio de decreto presidencial, Decreto nº 5.803¹⁶⁹, o Observatório da Educação¹⁷⁰. Em 24 de junho de 2010, por meio do Decreto nº 7.219¹⁷¹ é criado, pelo Ministério da Educação (MEC), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e implementado pela pelas CAPES/FNDE. A finalidade desse programa se traduz igualmente, de acordo com o Art.1º do Decreto, “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira”. Esse mesmo Programa tem seu regulamento firmado, principalmente, na valorização do magistério através da Portaria nº 096¹⁷², de 18 de julho de 2013. Observa-se que a Política Nacional de Professores é constituída como que por uma “colcha de retalhos”, isto é, por vários programas que visam realizar os propósitos, neste caso, da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, caracterizando-se como que por uma árdua manufatura exigente de uma integração que almeja se concretizar, mas que ainda não obteve esforços suficientes para isso se realizar, não ao menos até àquele momento.

No itinerário das políticas educacionais, voltadas, sobretudo ao magistério da educação básica em nosso país, deram organicidade às políticas de valorização dos profissionais do magistério, mediante a Lei nº 11.494/2007¹⁷³, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb -, bem como a Lei Nº 11.738/2008¹⁷⁴, que instituiu o Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aspecto esse já contemplado, ao menos em Lei no Capítulo III, Art. 206, Inciso “V – valorização dos profissionais do

¹⁶⁹**Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm. Acessado em 04 de julho de 2020.

¹⁷⁰ Segundo o INEP (2015): O Observatório da Educação tem como finalidade contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de Programas de Pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação, bem como das áreas de concentração em educação nos Programas de diferentes áreas do conhecimento. Pretende ainda incentivar, criar e desenvolver programas de pós-graduação interdisciplinares e multidisciplinares que contribuam para o avanço da pesquisa educacional, além do aumento da produção acadêmica e científica nas questões relacionadas à educação. Além disso, o Observatório prevê a formação de recursos humanos capacitados para atuação nas áreas de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes. O Observatório da Educação também pretende promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre educação, além de fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional.

¹⁷¹**Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acessado em 03 de julho de 2020.

¹⁷² **Fonte:** https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acessado em 03 de julho de 2020.

¹⁷³ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acessado em 06 de julho de 2020.

¹⁷⁴ **Fonte:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acessado em 06 de julho de 2020.

ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1988). A LDB 9.394/96, da mesma forma, apresenta em seu Art. 67 “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”. Acrescenta-se a essa questão medidas tomadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao instituir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério Básico, atinente à Resolução nº 2 de 2015, em que no Capítulo VII trata “dos profissionais do magistério e sua valorização”, e em seu Art. 18 (CNE/CP nº 2/2015) apresenta:

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de 15 acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

Assim sendo, a Lei do piso do magistério instituída em 2008 – em vigor nos dias atuais - tem por objetivo adequar a situação salarial dos profissionais do ensino básico das diferentes esferas constitutivas da União. Todavia, a Lei em si não é suficiente, embora motivadora aos interessados. Além disso, a questão salarial precisa levar em conta a realidade de vida desses profissionais, uma vez que nos localizamos num país com dimensões continentais e contextos sociais, culturais econômicos muito díspares, que exigem, pelas condições de vida, esforços mínimos igualmente diferentes para subsidiar a sua sobrevivência. Contudo, pode-se entender de fundamental importância padronizar uma remuneração básica para o exercício da profissão, mas não estagná-la a esse mínimo, por isso faz-se necessário estabelecer um plano de carreira que contemple às necessidades desses profissionais ao longo do tempo da sua atividade docente, e igualmente torne-se atrativa para as futuras gerações buscar realizar a atividade docente, sobretudo nessa etapa de ensino tão rarefeita de profissionais habilitados para o exercício da mesma. Nesse sentido é valioso destacar a análise Bernardete Gatti (2015, p. 240):

Muitas iniciativas foram tomadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação nos últimos vinte anos, como houve iniciativas em alguns estados da federação. Mas as políticas dirigidas à formação de professores, até aqui, têm se mostrado inoperantes no que concerne a mudar a situação de

dispersão entre as licenciaturas e seu valor institucional e social, bem como em suscitar renovações curriculares substantivas. Devemos considerar que o advento dessas políticas é um sinalizador positivo de preocupação da sociedade e dos gestores educacionais com as questões do exercício da docência na educação básica.

Na sequência das ações relacionadas à Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica está igualmente o Parfor presencial. Através da criação da Plataforma Freire, em 2009, pelo sistema informatizado do Ministério da Educação, atualmente, desde 2019, passa a se chamar de “Plataforma da Educação Básica” há a possibilidade de os profissionais da educação básica habilitar-se adequadamente ao exercício do seu ofício. A Plataforma Freire tinha por objetivos garantir aos professores em exercício na rede pública uma formação acadêmica exigida em lei, bem como realizar uma segunda licenciatura para aqueles que atuam em área distinta da sua formação inicial. De acordo com o sítio do MEC (2011):

Os cursos ofertados no âmbito do Parfor Presencial são os seguintes: primeira licenciatura, para professores sem formação superior, em exercício na rede pública; segunda licenciatura, para professores em exercício na rede pública da educação básica há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial; formação pedagógica, para professores graduados, mas não licenciados, em exercício na rede pública. Os professores interessados podem acessar a Plataforma Freire, sistema informatizado do MEC para gestão da formação, onde também poderão obter outras informações sobre as instituições de ensino superior, cursos e número de vagas. No mesmo sistema poderão realizar a pré-inscrição. Aqueles que nunca acessaram a plataforma devem primeiro cadastrar seus currículos.

Cabe-nos destacar na sequência das medidas adotadas às políticas educacionais aquela que tinham por objetivo garantir a participação da sociedade nas discussões atinentes à educação nacional. Para isso foram realizadas Conferências Nacionais de Educação (CONAEs). Para a efetivação dessas atividades foi instituída, pelo MEC uma comissão organizadora, por meio da Portaria nº 10¹⁷⁵ de 3 de setembro de 2008. Através dessas conferências resultaram documentos que igualmente trataram da formação inicial e continuada de professores, sobretudo na Conae 2010 em seu eixo IV trata da Formação e Valorização dos Profissionais da Educação e a Conae 214, em seu eixo VI igualmente, atém-se à discussão acerca da valorização dos profissionais da educação, nos aspectos referentes à formação, à remuneração, à carreira e às condições de trabalho.

Entre os dias 21 e 22 de setembro de 2011, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) realizou o I Encontro Nacional do Parfor. Esse evento integrou o processo de avaliação

¹⁷⁵Fonte: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_coneb.pdf. Acessado em 04 de julho de 2020.

do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e teve por finalidade fomentar a troca e a socialização de experiências e reflexões sobre a formação inicial de professores em exercício, bem como identificar proposições que poderiam contribuir para o aperfeiçoamento da gestão e execução do Programa e, por conseguinte, contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

Em 22 de novembro de 2013 através da Portaria nº 1.140¹⁷⁶ é instituído o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio. Por meio desse documento firma-se o compromisso do Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital de educação o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores que atuam no ensino básico, mais precisamente professores do ensino médio. De acordo com o documento (MEC/2013):

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - Pacto, pelo qual o Ministério da Educação - MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9394, de 1996, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

Parágrafo único. A adesão e a pactuação com cada secretaria estadual e distrital de educação e com as instituições de educação superior - IES públicas serão formalizadas por meio de módulo específico a ser disponibilizado eletronicamente pelo MEC, no simec.mec.gov.br.

Um dos grandes desafios à formação docente está em possibilitar uma formação inicial e continuada, ou seja, ter um curso que forma um profissional das licenciaturas, mas que esses profissionais possam igualmente, seja concomitante a sua atuação na escola, seja dedicado exclusivamente por determinado período junto às Instituições Superiores de Ensino realizar uma Especialização, Mestrado, Doutorado, ou Pós-Doutorado. Para isso, é imprescindível uma reforma curricular, com uma base comum: a profissão de Professor e o Trabalho Escolar. A partir dessa base derivariam outras questões pertinentes, que emergiriam no e do processo de estudo, trabalho, pesquisa, congregando a teoria e prática num devir condizente e erigida a partir da realidade em que atuam esses atores profissionais do ensino. Consequentemente, trata-se da necessária articulação que envolve Escola de Ensino Básico, Instituições de Ensino Superior e Secretaria Estadual de Educação, bem como Secretarias Municipais de Educação para que algo nesse sentido possa ser realizado e tenha continuação, isto é, seja um projeto de sociedade e não restrito às ideologias políticas partidárias.

¹⁷⁶**Fonte:** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=3. Acessado em 01 de julho de 2020.

Ao encontro desses propósitos vale-nos recordar do entendimento acerca da necessidade de uma Faculdade de Formação de Professores, ou Instituto Superior, ou Escola Superior com essa finalidade em específico, dentro das Universidades, como bem pensou e executou Anísio Teixeira lá nos anos de 1930, e que por motivos alhures não teve continuidade, não ao menos como indicava em sua origem o referido autor. Quiçá, ao investir nessa empreitada pode-se esperar uma formação integrada efetiva entre essas Instituições de Ensino para com as Instituições da Educação Básica. Ademais, soma-se a esses desafios que essas Instituições de Ensino Superior tenham docentes da Educação Superior que atue nesse espaço e eles estejam cientes que estão a formar professores. Sabe-se que um professor se constitui por meio do conhecimento da disciplina e para o ensino da disciplina, assim como de práticas associadas a esse tipo de conhecimento, e pelo engajamento, ou seja, de como se situa na profissão. Nas palavras de António Nóvoa (2013, p. 205-206):

Hoje, estamos perante um desafio, com enormes consequências: a fusão dos espaços acadêmicos e institucionais das escolas e da formação de professores. Defendo a criação de uma nova realidade organizacional no interior da qual estejam integrados os professores e os formadores de professores (universitários). [...] precisamos criar na área da Educação: centros acadêmicos de educação, juntando escolas, formação de professores e pesquisa. Para que uma iniciativa deste tipo tenha sucesso, entretanto, há duas condições imprescindíveis: a direção unificada dos espaços da prática, da formação e da pesquisa; a aproximação dos estatutos profissionais dos professores e dos universitários.

Na sequência da nossa investigação destacamos que em 2014, o Conselho Nacional de Educação iniciou o processo de discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular por meio da Comissão Bicameral através da Portaria CNE/CP nº 11/2014 com o objetivo de tratar sobre as normas e diretrizes para a formação de profissionais do magistério da educação básica. Segundo Dourado (2015, p. 302),

[...] o Conselho Nacional de Educação designou Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática. Importante destacar que essa Comissão, em função da renovação periódica dos membros do CNE, foi, várias vezes, recomposta (Portaria CNE/CP nº 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP nº 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP nº 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP nº 9, de 1º de junho de 2009; Portaria CNE/CP nº 1, de 18 de junho de 2010). Em 2012, a Comissão Bicameral foi recomposta e oficializada na reunião do CP/CNE em 4 de setembro de 2012 e, novamente, recomposta por meio da Portaria CNE/CP nº 1, 28 de janeiro de 2014.

Muitas das discussões, debates e apresentações de estudos atinentes à formação inicial e continuada de professores do ensino básico fluíram da articulação dessa comissão.

Doravante, os comissionados compuseram os subsídios atinentes às políticas educacionais para a formação de professores que arrumou à Resolução CNE/CP nº 2/2015¹⁷⁷, de 1º de julho de 2015, que busca o cumprimento à Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE). Essa Resolução traz à baila o que define sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais da educação que atuam na Educação Básica. Segundo essa Resolução (CNE/CP nº2/2015):

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Essa 2ª resolução apresenta mudanças em relação à primeira Resolução CNE/CP nº 1/2002, uma vez que trata da formação continuada dos professores, se somando a algo previsto na anterior, da formação inicial de professores em nível superior. A Resolução CNE/CP nº2/2015 reforça o que já consta na LDB 9.394/1996 em seu Art.62, tratando da necessidade da formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, para isso se concretizar enseja-se que os sistemas de ensino empenhem-se em estabelecer articulação com as instituições formadoras, com bem pode ser observado no Capítulo I, § 1º (BRASIL, 2015):

Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Na sequência deste mesmo documento há o desenvolvimento de apresentações indicando aspectos atinentes à formação inicial e continuada, à estrutura e ao currículo, à valorização dos profissionais do magistério básico e igualmente tratam das instituições de ensino e formadoras desses profissionais, seja na etapa inicial, seja na etapa continuada e se

¹⁷⁷Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acessado em 04 de julho de 2020.

encerra com as disposições gerais. No entanto, importante ressaltar, neste íterim, o que consta no Capítulo III, Art. 7º (BRASIL, 2015):

O (A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, [...].

Percebe-se o quão alvissareiro o é em suas prerrogativas a Resolução CNE/CP nº 2/2015 ao estabelecer princípios que buscam dialogar com a realidade contemporânea das nossas sociedades. Sabe-se que o trabalho dos profissionais do magistério da educação básica é substancial para a formação, principalmente dos novos indivíduos que constituem essa realidade, e para isso é fundamental à etapa da educação básica realizar o ensino condizente ao contexto em que ela se concretiza, deveras caracterizado, por meio de contínuas mudanças e transformações nos seus aspectos sociais, culturais, políticas, em que as novas tecnologias, principalmente, se apresentam quase que como novos membros familiares. Portanto, trata-se de um grande desafio à formação inicial e continuada dos professores da educação básica desenvolver e estimular o conhecimento crítico, autônomo de socialização dos indivíduos imersos nesse panorama hodierno de prolíficas informações ubíquas. Nesse sentido, a formação e o trabalho docente precisam estar firmemente conectados de modo que o trabalho do professor esteja presente na sua formação e a sua formação contemple igualmente o seu trabalho. Hoje, mais do que nunca, em que as informações estão presentes nas mais diversas ramificações de redes sociais, plataformas, etc., e de acessibilidade às pessoas das mais diferentes realidades sociais, é indispensável aos professores saber a sua disciplina, as artes do ensino, da comunicação, da estrutura de um trabalho para uma boa aprendizagem. Além disso, saber das políticas educacionais que dizem respeito ao seu ofício e delas de algum modo participar ativamente para a efetivação àquilo que se espera da educação básica, como um todo, em nosso país. Portanto, não basta ser um sábio para dar aulas, ou seja, apresentar-se com notórios saberes, porque, e já se sabe por aí, “o conhecimento disciplinar não é o conhecimento disciplinar para o ensino”.

Diante disso, convém frisar a posição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) ao sustentar, em reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, em abril de 2018, a defesa da implantação imediata da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Conforme consta, ANFOPE (2018):

A Resolução CNE nº02/2015, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula, indissociavelmente, a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio histórica e emancipadora, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação, e fruto de ampla discussão com a sociedade, tanto no âmbito das instituições universitárias quanto em Audiências públicas, promovidas inclusive pelo CNE, e amplificada em inúmeros eventos acadêmicos e publicações do campo educacional. Defendemos que os projetos institucionais de formação sejam construídos ancorados nesta resolução, em fase de implantação nas IES de todo o país, por determinação do próprio CNE [...]. Defendemos as proposições da Resolução 02/2015, que, ancoradas no PNE 2014-2024, fortalecem uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho, com implementação do piso salarial em todos os estados e municípios; de promoção de concursos públicos para docentes da educação básica, impedindo a contratação de professores em caráter precário e sem a formação adequada.

Essa manifestação apresentada se fez três anos posteriores à entrada em vigor do que consta no referido documento, uma vez que mesmo aprovado em 2015 previa o prazo de dois anos, a contar da data de sua publicação, para que os cursos de formação de professores viessem a cumprir o que dispõe a Resolução CNE/CP nº 2/2015. No entanto, esses prazos foram continuamente protelados decorrentes das distintas posições apresentadas pelos integrantes da Comissão Bicameral do CNE. A intransigência dos contestadores da sua imediata implantação ancorava-se na compreensão de que neste documento incorporasse em sua redação a BNCC aprovada em 20 de dezembro de 2017 no atinente ao Ensino Fundamental e 14 de dezembro referente ao Ensino Médio (BRASIL, 2018). Todavia, se somava ao coro da ANPOFE a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) ao manifestar através do ofício Anped-030/2018 de 29 de junho de 2018 contrariedade a qualquer alteração do texto atinente à Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, ao dizer, conforme consta no Relatório do Parecer CNE/CP nº 7/2018¹⁷⁸ (BRASIL, 2018):

A resolução 2/2015 que "Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada" é uma conquista democrática da sociedade brasileira. A construção de projeto institucional de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, por meio da discussão institucional das licenciaturas é fundamental e precisa ser concluído nos termos da Resolução. Entendemos que o que está em jogo é a concepção e o projeto de formação contidos nas DCN da referida Resolução. O esforço de adiar sua implementação apostando na substituição por outra proposta que incluía a "BNCC" como condicionante da formação de professores interessa apenas a instituições de ensino que têm compromisso com o lucro, a

¹⁷⁸**Fonte:** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=90811-pcp007-18&category_slug=julho-2018-pdf&Itemid=30192. Acessado em 07 de julho de 2020.

homogeneização dos currículos nas escolas e a desvalorização da docência como trabalho intelectual. As Diretrizes são uma conquista que está sendo atacada pelos setores privatistas que investem abertamente em controlar a formação de professores e outros segmentos da educação com projetos de baixa qualidade. Diante da possibilidade de que uma eventual prorrogação do prazo poderia ter como estratégia a anulação de conquistas históricas pelo MEC, entendemos que é fundamental a defesa das DCN de sua concepção de formação de professores, da autonomia universitária e da valorização do trabalho dos professores, ora expressas nas diretrizes. Portanto, declaramos a posição de que os prazos sejam mantidos, apesar das dificuldades de sua implementação, agravadas pelas restrições orçamentárias crescentes no âmbito das instituições públicas.

Em decorrência dessas manifestações e com as contínuas protelações da Resolução CNE/CP nº2/2015, acrescenta-se a troca de governos, sobretudo no âmbito federal, com vieses ideológicos neoliberais, o que se percebeu, apesar de toda resistência das entidades educacionais diante às intempéries que se sobrepuseram a essa questão, foi repentinamente a célere aprovação, em 7 de novembro de 2019, do Parecer CNE/CP nº 22¹⁷⁹ de 2019, bem como da Resolução CNE/CP nº 2¹⁸⁰ de 20 de dezembro de 2019 que define sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. Nota-se, que o Capítulo III da Resolução CNE/CP nº 2/2015 tratava sobre a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, já a Resolução CNE/CP nº 2/2019 atém-se no conjunto do seu documento à formação inicial. Observa-se não só nesse aspecto, mas em vários outros no corpo do texto características e orientações, as quais não serão analisadas neste momento, bem distintas das que estavam presentes na Resolução CNE/CP nº 2/2015. Isso revela um recuo imensurável do que se estava proposto. Diante disso várias entidades nacionais ligadas à educação, entre elas a ANPED, em conjunto já haviam lançado uma nota em 9 de outubro de 2019, - o que parece não ter surtido efeito na reflexão e atitude da maioria dos comissionados que tão decididamente estavam e o momento era-lhes oportuno para impor seus interesses - contra a proposta da Reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 elaborada pela Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores do Conselho Nacional de Educação ao afirmar (ANPED, 2019):

Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE nº 02/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo

¹⁷⁹ **Fonte:** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Item. Acessado em 07 de julho de 2020.

¹⁸⁰ **Fonte:** <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acessado em 07 de julho de 2020.

da educação. Assim nos manifestamos pela manutenção sem alterações e pela imediata implementação da Resolução 02/2015.

Nesse mesmo sentido, são endereçadas as palavras de Vera Bazzo e Leda Scheibe (2019, p. 682),

As entidades de educadores não esmorecerão no combate ao retrocesso contido na recém aprovada resolução pelo CNE, que foi recentemente homologada, em 19 de dezembro último, por meio da Portaria nº 2.167 (BRASIL, 2019c), assinada pelo ministro [substituto] da Educação, Antônio Paulo Vogel de Medeiros, que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

No itinerário condizente às Políticas Nacionais de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica cabe-nos mencionar também que, em 28 de fevereiro de 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituiu através da Portaria Gab nº 38¹⁸¹ o Programa de Residência Pedagógica. Este programa voltado à formação inicial dos licenciandos, conforme consta no documento tem como finalidade apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (CAPES/2018). Segundo essa Portaria Gab nº 38/2018, o Programa de Residência Pedagógica visa aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre IES e a escola, bem como promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica em acordo às orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC-, (CAPES/2018).

Parece-nos não ser um Programa genuinamente criado pelo governo federal, pois nos idos dos anos de 2012 e 2013 projeto similar já ocorria em São Paulo no âmbito da Secretaria Estadual da Educação daquele Estado em parceria igualmente com a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)¹⁸² – a qual desenvolvia, desde 2009, o Programa Residência

¹⁸¹ **Fonte:** https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf. Acessado em 15 de julho de 2020.

¹⁸² Desde 2009, a Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp) desenvolve em seu curso de Pedagogia a Residência Pedagógica, programa de estágio diferenciado, organizado para atender os estágios obrigatórios, voltado aos graduandos do curso. O programa conta com parceria da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, que recebe os residentes nas escolas municipais nas quais as atividades serão realizadas. Por meio dele, todos os alunos do curso de Pedagogia têm a oportunidade de passarem um mês em imersão, em cada uma das modalidades da Residência - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Gestão - nas cerca de 20 escolas

Pedagógica - ao instituir o Programa Residência Educacional (PRE), por meio do Decreto Estadual nº 57.978¹⁸³, de 18 de abril de 2012 e do Decreto nº 59.150¹⁸⁴ de 03 de maio de 2013, o qual dispõe sobre a disciplina acerca da celebração de convênios entre a Administração centralizada e Autárquica, bem como pelo Documento Orientação para o estágio supervisionado, da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. Refere-se, portanto, tais Programas à Formação Inicial do Magistério da Educação Básica da rede pública estadual de São Paulo.

Nesse sentido, segundo Gomes (2015),

O PRP conta com um Comitê Gestor com representantes dos segmentos nele envolvido, como forma de aproximação, participação nas decisões e consolidação do vínculo (de mão dupla) entre as escolas públicas parceiras e a universidade. Trata-se no caso do PRE de um estágio profissional e, no do PRP, de um estágio curricular. Mesmo sendo estágios de naturezas diferentes, ambos cumprem a função de aproximar o estudante da realidade das escolas públicas e de fornecer elementos importantes para a aprendizagem profissional da docência.

Diante à contextualização que ora realizamos atinente à questão da formação inicial e continuada dos professores da educação básica brasileira elucidada-nos em tratar-se de uma das pautas fundamentais para se pensar sobre a qualidade da educação. Não há no mundo sociedade desenvolvida e que tenha se transformado numa realidade mais plural, democrática e salutar aos seus partícipes sem considerar e efetuar as tarefas mínimas e necessárias por meio de uma educação pública, inclusiva nos seus mais diversos aspectos. Faz-se imprescindível a valorização daqueles que desempenham essa função substancial, orgânica da sociedade que são os profissionais da educação, sobretudo da educação básica. Para isso, exige-se que a eles seja possibilitada uma formação adequada ao seu ofício e igualmente lhes assegure a formação continuada para estar devidamente habilitados às novas realidades da sociedade e do seu trabalho, permitindo sê-los protagonista nos seus quefazeres e não marionetes de um sistema canibal, draconiano próprio dos representantes e defensores de um ideário de mercantilização e marginalização do ensino e dos que nele atuam profissionalmente, bem como dos que nele são partícipes na condição de aprendizes, enfim toda a comunidade escolar.

participantes do programa. Cada residente tem seu preceptor - professor da Unifesp - que o acompanha durante as atividades desenvolvidas dentro de sala de aula.

Fonte: <https://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/1872-residencia-pedagogica-pioneirismo-da-unifesp-na-formacao-de-professores>. Acessado em 19 de julho de 2020.

¹⁸³ **Fonte:** <https://www.al.sp.gov.br/norma/166818>. Acessado em 19 de julho de 2020.

¹⁸⁴ **Fonte:** <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59150-03.05.2013.html>. Acessado em 19 de julho de 2020.

5. ITINERÁRIO METODOLÓGICO: DO MÉTODO À METODOLOGIA DA PESQUISA

Com o objetivo de analisar a Formação de Professores: desafios e possibilidades na interface entre Universidade e Educação Básica faz-se imprescindível apresentar aqui, a metodologia empregada para alcançar tal propósito. Primeiramente, apresento algumas definições em relação ao método, à base epistemológica, para, por conseguinte, explicitar a metodologia, a qual abrange várias técnicas utilizadas durante a pesquisa, compreendendo a análise de todos os métodos e os procedimentos neste trabalho.

Ao apresentar sobre a função do método de pesquisa, em sua obra, “Epistemologia prática”, Jayme Paviani (2013, p. 62), assim exprime:

O método de pesquisa não pode ser adquirido como se fosse uma receita. Ele é construído em cada caso, em cada projeto de pesquisa. Mesmo quando se parte de experiências científicas já realizadas, o método é criado e recriado e pensado no próprio processo de investigação. O método científico, portanto, faz parte do projeto de pesquisa, não como uma peça isolada, mas como algo integrado a outros elementos, formando um sistema coerente e eficaz.

Nesse sentido, a pesquisa caracteriza-se em seu processo dialético, que pode ser entendido, como um conjunto de informações que permitem acessar os objetos em questão. Por conseguinte, alcançar conhecimentos por meio de uma linguagem que tem a função de anunciar a realidade e direcionando-nos à metalinguagem, com o que teremos a necessidade de distinguir entre conhecimento como produto e conhecimento como processo. Assim, apresenta-se que “a diferença entre as informações disponíveis e as que precisam ser obtidas é exigência básica para entender a função do método científico” (PAVIANI, 2013, p. 64).

Entendo também que o método é a essência para o pesquisador conduzir-se em seu processo de busca. Tal como define de Gil (1994, p. 27), “[...] é o caminho para se chegar a determinado fim”. Nesse mesmo sentido, nas palavras de Marconi e Lakatos, (2006, p. 83) o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. Soma-se a essas afirmações, o que define Michel Thiollent (1986, p. 27), “além do controle dos métodos e técnicas, o papel da metodologia consiste em orientar o pesquisador na estrutura da pesquisa: com que tipo de raciocínio trabalhar?” “Qual o papel das hipóteses?” “Como chegar a uma certeza maior na elaboração dos resultados e interpretações?”.

A realidade social do ensino brasileiro, nos seus diferentes níveis e modalidades, na emergência das constantes mudanças e transformações nos seus aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que ocorrem em nossa sociedade, faz com que haja demandas de novas abordagens e concepções, que se lançam para além da dicotomização sujeito/objeto, pois se desenvolve em meio a múltiplas percepções da realidade. Essa realidade parece-me apresentar numa junção histórica e social complexas. Nesta perspectiva considero o que diz Edgar Morin (2011, p.71), “a história avança, não de modo frontal como um rio, mas por desvios que decorrem de inovações ou de criações internas, de acontecimento ou de acidentes externos”. Da mesma forma, esse fenômeno social engendra-se numa complexidade, e percebo-a segundo o entendimento conceitual de Morin (2015, p.13):

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.

Há, portanto, a necessidade de considerar a complexidade organizacional e a complexidade lógica de interpretação e compreensão atinentes a esse fenômeno social. Nesse sentido, ainda, busca-se entender que todo conhecimento científico é científico social. Parte-se do princípio da interação entre os diferentes saberes à luz do ponto de vista humanístico. Para Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 45):

A lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a “situação comunicativa” tal como Habermas a concebe. Nessa situação confluem sentidos e constelações de sentidos, vindos, tal qual rios, das nascentes das nossas práticas locais e arrastando consigo as areias dos nossos percursos moleculares: individuais, comunitários, sociais e planetários. Não se trata de um amálgama de sentido (que não seria sentido, mas ruído), mas antes de interações e de intertextualidades organizadas em torno de projetos locais de conhecimento indiviso.

É um conhecimento fundamentado na superação de intuições dualistas tidas como certas e suficientes das resoluções dos problemas e das compreensões acerca da realidade. Assim, o conhecimento científico emergente melhor se traduz como sendo complementar e inter-relacional, no sentido que tem como horizonte a totalidade universal, ao mesmo tempo é local, compreendido por ir além da parcialização e disciplinarização do saber científico, uma vez fazer no movimento de encontro de saberes que se integram pela pluralidade metodológica. De acordo com Santos (1997, p.48), “é um conhecimento sobre as condições de possibilidades”.

Deste modo, pesquisar exige-nos fazer escolhas, sobretudo em campos e fenômenos tão complexos como o é da temática da educação. Faz-se necessário tanto em nível teórico quanto metodológico optarmos por uma possibilidade que considere tais condições. Logo, compreende-se que não há um único caminho para investigar acerca das questões educacionais, ao mesmo tempo ao se propor abordar desse assunto convém fazer opções entre as muitas possibilidades e determinar qual abordagem seguir. Nesse sentido, segundo Bernadete Gatti (2007, p.13):

[A educação] envolve, pois, a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo até nossas ideologias, num conjunto único, porém, em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança. Com tal âmbito de preocupação, os pesquisadores fazem escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão desse fenômeno.

5.1 Do tipo de pesquisa

Portanto, para a realização deste trabalho umas das decisões imprescindíveis foi ter como alternativa de pesquisa uma abordagem **qualitativa** de natureza **teórica**, e para a análise dos dados utilizei da perspectiva **hermenêutico-dialética**. Ao descrever sobre a abordagem qualitativa consideram-na, Bogdan e Biklen (1982, p. 2),

[...] como um termo guarda-chuva para se referir a várias estratégias de pesquisa que partilham certas características. Os dados coletados são considerados brandos, isto é, ricos em descrições de pessoas e lugares, e conversações, e não facilmente manuseados por procedimentos estatísticos.

Acrescenta-se a isso, acerca da abordagem qualitativa das questões sociais, no entendimento de Bogdan e Biklen (1994, p.23) que:

os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico.

Desse modo, a investigação qualitativa “[...] nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49). Possibilita ao pesquisador aprofundar-se no contexto do problema estabelecendo uma relação de interação e diálogo com o objeto. Ademais, ao obter as informações pode desenvolver com mais propriedade, nitidez e riqueza de detalhes o prisma da pesquisa, o que não inibe o

surgimento de outras e novas questões advindas no percurso do estudo e até mesmo reformular aquelas já observadas.

Sobre a análise **hermenêutico-dialética**, que utilizo nesta pesquisa, para interpretar os fenômenos atinentes à Interface entre Universidade e Educação Básica: alguns desafios e algumas possibilidades no processo de Formação Continuada de Professores convêm mesmo que brevemente, explicitar um (hermenêutica) e outro (dialética). Eu poderia rapidamente definir hermenêutica como interpretação. Contudo, devo esclarecer melhor. A hermenêutica advém ao longo da história das sociedades ocidentais, sobretudo. Ainda que tenha tido um momento de discussão mais amplo a partir do século XX em diante, quando se buscou sistematizar as teorias hermenêuticas numa hermenêutica universal, o que se observou com Schleiermacher, Dilthey e, por conseguinte, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur, entre outros, buscaram igualmente apresentar suas definições, as quais não serão apresentadas aqui, sim as cito em consideração à importância que suas teorias trazem, principalmente, para o âmbito acadêmico. No entanto, destaco as raízes da palavra hermenêutica, conforme descreve Nadja Hermann (2002) citando a descrição de Richard Palmer (1989) em sua obra *Hermenêutica*. Assim diz: “a palavra deriva do verbo grego *hermeneuein*, traduzido por “interpretar”, e do substantivo *hermeneia*, traduzido por interpretação.” (HERMANN, 2002, p. 22). Para Hermann (2002), as três orientações significativas do verbo *hermeneuein* são “dizer”, “traduzir” e “explicar”. Nisso, compreendo a importância dela no diálogo com a pesquisa qualitativa, uma vez que permite certa amplitude e aprofundamento em relação ao tema em discussão, no que diz respeito aos processos: de leitura, de escrita, de documentos, de falas, entre outros aspectos. Em resumo: à busca essencial da compreensão.

Ainda, nas palavras de Nadja Hermann (2002, p. 15), “a hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo”. Observa, nesse sentido, haver uma inquietação referente ao pensar e o compreender que perpassa a objetividade e a subjetividade humana em condições de abertura a outras possíveis experiências quaisquer que sejam elas. Com isso, “a hermenêutica quer demonstrar que não há mais condições de manter o monismo metodológico, uma forma exclusiva para determinar o espaço de produção do conhecimento” (HERMANN, 2002, p. 15).

Ao refletir com relação ao fundamento ético da hermenêutica contemporânea Flickinger (2010, p. 107) afirma que, “o êxito da hermenêutica no cenário atual das ciências explica-se, antes de tudo, pela convicção de que o mundo não pode ser considerado simples resultado de um ato objetificador do pensar e, tampouco, mero objeto de manipulação por

parte do sujeito cognitivo”. Da mesma forma, outro estudioso sobre o assunto, Silvio Gamboa (2010) considera que “para as abordagens hermenêuticas, a interpretação-compreensão é indispensável à necessidade que os homens têm de se comunicar com seus semelhantes” (GAMBOA, 2010, p. 111).

No entanto, intenta-me explicitar a dialética. De acordo com Nicola Abbagnano (2012), a dialética é um termo que deriva de diálogo e não há uma univocidade na sua empregabilidade no percurso da história da filosofia, de modo que possa ser determinado e esclarecido uma vez por todas. Todavia, desde os pensadores pré-socráticos, a exemplo de Heráclito de Éfeso (540 a. C.), posteriormente os diálogos de Sócrates (469-399 a. C.), passando pelas teorias de Platão (428/427-348/347 a. C), de Aristóteles (384-322 a. C.), e alguns pensadores do período helenístico (entre eles cito Zenão de Cicio - da escola estoica), posteriormente autores da filosofia medieval, renascentista e moderna, enfim, há uma multiplicidade de sentidos da dialética. No entanto, são as concepções de dialética de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) e Karl Marx (1818-1883) as mais influentes na contemporaneidade, sem com isso desconsiderar outras muitas análises de diversos autores desse período aos dias atuais.

Para Hegel, a dialética é uma forma de pensar a realidade, que está em constantes mudanças e transformações a partir do embate de termos contrários, entre si, que vão gerando um terceiro que os concilia. Assim, a dialética hegeliana compõe-se de três termos: tese (afirmação), antítese (negação) e a síntese (negação da negação, gerando uma nova afirmação, ou seja, uma nova tese resultante da superação da tese e antítese anterior, mas em um grau mais elevado que essas, firmando-se num novo ciclo ao modo de uma espiral ascendente). A originalidade dialética desse autor está em apresentar uma lógica dialética do ser, no seu vir a ser em constante mudança e transformação. Em Hegel, ainda, a dialética passa a valorizar a historicidade, de modo a ele entender que o Estado moderno seria a síntese de interesses em conflito entre dois entes: família e sociedade, gerando um terceiro, o Estado. Porém, sua dialética está restrita ao âmbito teórico, da ideia para alcançar o Absoluto (a totalidade), o real da compreensão Humana, bem como acerca da historicidade humana.

Karl Marx, por sua vez, embora tenha tido forte influência inicial na sua formação do pensamento hegeliano, sobretudo no atinente ao estudo da dialética, ao contrário daquele, apresenta uma compreensão materialista e histórica. Ou seja, interpreta-a a partir da realidade concreta dos indivíduos no mundo, para então alcançar o real. Nota-se que há uma inversão de 180° entre o ponto de partida da dialética de Marx a de Hegel. A originalidade de Marx está em apresentar a análise dialética das relações sociais e econômicas. Ele toma como base da

sua reflexão a luta de classes entre proletariado (que vendiam sua força de trabalho) e burguesia (que detinha os meios de trabalho: terra, indústria, empresas, comércio, etc.), advinda principalmente do processo da revolução industrial que gerou o antagonismo entre essas duas classes. Desse modo, a interpretação que se tem a partir da dialética de Marx é de que a burguesia seria a tese, o proletariado a antítese, e a síntese a superação desse conflito de classes para uma sociedade sem classes, gerando uma nova realidade, o comunismo, que seria igualmente o resultado da superação dialética no atinente a economia política.

No texto “O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional” Gaudêncio Frigotto enfatiza que “a dialética para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou uma espécie de “*suma teológica*” (FRIGOTTO, 2010, p.79)”. Ao referir-se ainda a dialética materialista e histórica o autor afirma que “para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente (FRIGOTTO, 2010, p.79)”.

Observo que a compreensão entre hermenêutica e dialética consolida-se num potente instrumento de análise da pesquisa, sobretudo qualitativa, pois substancia o diálogo com os interlocutores envolvidos no processo assegurando-os no desenvolvimento de construção da mesma. Há uma convergência entre os aspectos atinentes à compreensão própria da hermenêutica, e da atitude crítica em consonância com a dialética, permitindo-nos uma clareza e amplitude consistentes ao trabalho.

À vista disso, quanto aos procedimentos esta pesquisa atém-se a um **estudo de caso**, uma vez que o objeto Interface entre Universidade e Educação Básica frente alguns desafios e algumas possibilidades no processo de Formação Continuada de Professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, no período de anos de 1999 a 2018, caracterizar-se por um tema complexo, em que a especificidade do objeto de investigação imbui-se de um conjunto de significados que lhe são próprios. Quero, com isso, considerar uma estratégia que zele pela necessidade de compreender os fenômenos sociais em toda a sua complexidade.

De acordo com Yin (2006, p. 32), no referente ao método de pesquisa, há dois momentos específicos no estudo de caso. Diz ele (YIN, 2006, p. 32-33):

1. O estudo de caso é uma investigação empírica que
 - i. Investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
 - ii. Os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.
2. A investigação de estudo de caso

- i. Enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos dados, e, como resultado,
- ii. Baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triangulo, e, como outro resultado,
- iii. Beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Nesse sentido ainda, a realização de um estudo de caso é justificável “se o caso se constituir num evento raro ou exclusivo ou se servir a um propósito revelador” (YIN, 2001, p. 67). Ao referir-se aos passos andados, o estilo e a versatilidade do método considera Marques (2006, p. 117), que, “os métodos se multiplicam sem outra razão que a de controlar-se o pesquisador, premunir-se contra a aventura de caminhar com as próprias pernas, de experimentar as próprias forças, de inventar seus próprios rumos”.

Diante do exposto, observa-se um leque de instrumentos teórico-prático que permitiram a obtenção dos dados referentes a essa pesquisa. Pelo meio de fontes de informações utilizadas cito algumas: livros, documentação, artigos acadêmicos, entrevistas. Observa-se dessa maneira uma característica multimetodológica da pesquisa qualitativa, pelo fato de utilizar-se de uma variedade de instrumentos e procedimentos para obtenção dos dados. Assim, o estudo de caso expressa-se como um método adequado à investigação acerca da Interface entre Universidade e o Ensino Básico no que diz respeito, sobretudo a alguns desafios e a algumas possibilidades à Formação Continuada de Professores, considerando-se a especificidade do tema dentro do contexto de políticas públicas fomentadas para o Ensino Básico.

5.2 Das escolhas e dos procedimentos para acessar os dados empíricos

O campo empírico para a coleta de dados que sustentaram esta pesquisa incluíram duas Universidades (UFRGS, PUCRS), com coordenadores dos seus cursos de licenciaturas¹⁸⁵. A escolha dessas Universidades se deve ao fato de serem as principais e com longa história de cursos de licenciaturas em nosso Estado, da mesma forma que, cada uma delas, congrega em si vários cursos voltados à formação docente. Da mesma maneira que, considerável parte dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, sobretudo os que atuam na região metropolitana de Porto Alegre, tem seu curso de licenciatura numa

¹⁸⁵ A **UFRGS** consta atualmente com 16 cursos de Licenciaturas, sendo eles: Artes Visuais; Ciências Biológicas; Ciências Sociais (Nas modalidades: presencial e EaD); Dança; Educação Física; Educação do Campo – Ciências da Natureza; Filosofia; Física; Geografia (Nas modalidades: presencial e EaD); História; Letras; Matemática; Música; Pedagogia (Nas modalidades presencial e EaD); Química; Teatro. A **PUCRS** consta atualmente com 11 cursos de Licenciaturas, sendo eles: Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Educação Física; Filosofia; Física; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia; Química.

dessas Instituições. Ademais, interessa-nos por tratar de uma instituição pública federal, a UFRGS, situada em Porto Alegre/RS, uma particular comunitária, a PUCRS, localizada em Porto Alegre/RS.

O processo empírico estende-se com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, nas pessoas dos que foram Secretários de Estado da Educação correspondentes ao período de tempo delimitado para este estudo, assim como, às escolas públicas estaduais de Ensino Básico aleatórias, de Ensino Médio, que fazem parte da 1ª CRE (Porto Alegre), à medida que realizei entrevistas com professores (as) da rede pública estadual, concursados e, com, no mínimo, 10 anos de experiência em sala de aula do Ensino Básico.

O período de tempo analisado foi o de 1999 a 2018. Delimitamos esse tempo por entendermos ser de suficiente análise e compreensão no contexto educacional brasileiro que caracterizou por programas e projetos de educação de governos distintos, tanto no âmbito nacional, como estadual. Além disso, podem-se obter conhecimentos que congregaram para uma gama de experiências que culminaram na perspectiva da investigação que nos oportunizou embasamentos substanciais à pesquisa. Ademais, os distintos locais de realização da investigação, tanto no que se refere à organização, quanto à localização nos permitiram um maior enriquecimento dos dados interessados a esse estudo.

Destaco algumas questões norteadoras que antecederam a atividade empírica: Como se deu a Interface entre Universidades e Escolas de Ensino Básico da rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul no âmbito da 1ª Coordenadoria Regional de Educação? O que os interlocutores das entrevistas percebem e entendem acerca da questão da Formação Continuada de Professores do Ensino Básico? Haveria convergência entre as propostas das Universidades e da Secretaria de Estado da Educação com aquilo que os Professores necessitam à sua Formação Continuada? Em que aspectos há alguns desafios e algumas possibilidades à Formação Continuada de Professores?

Apresento um quadro contendo os objetivos alinhados aos procedimentos/instrumentos da pesquisa.

Quadro 2 – objetivos e procedimentos/instrumentos da pesquisa.

Objetivos	Descrição do objeto	Fontes de Dados
Geral	Analisar a interface entre Universidade e Educação Básica frente aos desafios e possibilidades	• Leituras e análises de obras (livros e artigos acadêmicos) de autores reconhecidos na Área da

	no processo de Formação Continuada de Professores do Ensino Básico da rede pública estadual do Rio Grande do Sul entre os anos de 1999 e 2018.	Educação e que apresentam resultados de estudos acerca da Universidade, da Educação Básica e da Formação Continuada de Professores. <ul style="list-style-type: none"> • Análise de Documentos oficiais.
Específicos	Explicitar e analisar alguns aspectos históricos da origem das Universidades ocidentais ao que é a Universidade brasileira hoje.	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras e análises de obras (livros e artigos acadêmicos) de autores reconhecidos na Área da Educação e que apresentam resultados de estudos acerca da Universidade. • Análise de Documentos oficiais.
	Explanar e analisar como se instituiu e se apresenta atualmente o Ensino Básico no Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras e análises de obras (livros e artigos acadêmicos) de autores reconhecidos na Área da Educação e que apresentam resultados de estudos acerca do Ensino Básico no Brasil. • Análise de Documentos oficiais.
	Apresentar e analisar como se instituiu e se realizou a Formação Continuada de Professores no Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras e análises de obras (livros e artigos acadêmicos) de autores reconhecidos na Área da Educação e que apresentam resultados de estudos acerca da Formação Continuada de Professores. • Análise de Documentos oficiais.

	<p>Explicitar e analisar como se caracterizou o sistema de ensino público estadual e a Formação Continuada de Professores do Ensino Básico na rede pública estadual do Rio Grande do Sul entre os anos de 1999 a 2018.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de Documentos oficiais. • Entrevistas semiestruturadas.
	<p>Verificar e analisar desafios e possibilidades no atinente para a Formação Continuada de Professores do Ensino Básico nas interfaces entre a Universidade e a Escola Pública Estadual de Ensino Básico no Rio Grande do Sul.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de Documentos oficiais. • Entrevistas semiestruturadas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Indicado os procedimentos da pesquisa, a coleta de dados se realizou mediante entrevistas semiestruturadas, a análise de documentos oficiais, reunindo-se através desses as **fontes primárias**. Soma-se a isso a análise de obras (livros e artigos acadêmicos) de autores consagrados no meio acadêmico sobre os temas investigados, constituindo-se as **fontes secundárias**. Também utilizei de Portais da SEDUC RS, que são **fontes terciárias**. Por conseguinte, justifico acerca dos procedimentos e instrumentos para a coleta de dados.

A maneira de como é tratada a Interface entre Universidade e Educação Básica no atinente alguns desafios e algumas possibilidades no processo de Formação Continuada de Professores, no condizente a fontes e métodos de análise surgiram das seguintes técnicas, que são as **fontes primárias**: arguição de documentos oficiais, e a realização de entrevistas. Doravante os apresento.

Documental – consistiu na análise das legislações, atas, relatórios, pareceres, regulamentos, revistas, sites que me permitiram obter informações para realizar uma abordagem qualitativa dos fenômenos estudados. Estes documentos utilizados são de caráter público, e encontram-se disponíveis tanto na internet quanto em material impresso. Muitos

deles encontrados no sítio do Ministério da Educação (MEC). Os demais documentos através de cada uma das Instituições de Ensino Superior (IES), em questão nesta pesquisa. Assim como da Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul e demais órgãos oficiais voltados ao Sistema de Ensino Superior e Básico.

O aspecto fundamental da investigação em fontes documentais está por apresentar os seguintes pontos fortes, segundo Yin (2001, p. 108):

- * Estável – pode ser revisada inúmeras vezes;
- * Discreta – não foi criada com resultado do estudo de caso;
- * Exata – contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento;
- * Ampla cobertura – longo espaço de tempo, muitos eventos e muitos ambientes distintos.

Segue-se a isso a compreensão de que o procedimento da pesquisa com base **documental**, embora seja semelhante à bibliográfica, com essa não se confunde, pois faz uso de materiais, em alguns casos ainda não estudados. Exige do pesquisador em ir direto a fonte para obter as informações necessárias para o estudo. Trata-se de uma pesquisa que se utiliza de fontes primárias, tais como: documentos oficiais, jornais, revistas, cartas, filmes, fotografias, pinturas, vídeos de programas de televisão, tabelas estatísticas, etc. Mesmo que já tenham passado por análises anteriores, podem ser reelaborados analiticamente de acordo com os objetivos da pesquisa. Deste modo, o desafio está em compreender e interpretar os dados de maneira coerente, e partir dessa análise, chegar a conclusões significativas que possam contribuir para as questões atinentes à pesquisa.

Segundo Cellard (2008, p. 295):

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Observa-se, nesse âmbito, que os documentos se constituem uma das fontes fundamentais de informações perfeitamente apropriadas ao objeto de estudo aqui proposto. Além de permitir novas perspectivas em relação aos dados e à própria problematização de um tema, se junta a outras fontes de pesquisa como livros, artigos acadêmicos e entrevistas.

Entrevistas – foram realizadas através de contato direto com os entrevistados, bem como do aplicativo Meet que possibilitou realizar através de videoconferências as entrevistas à distância, de forma online. Por meio de questões previamente formuladas, buscando o

máximo de informações das pessoas envolvidas nesse certame, aspecto esse em que mesmo com questões pré-definidas permitiram uma liberdade aos entrevistados à medida que desenvolveram suas respostas.

As entrevistas à medida que aproximam o pesquisador dos sujeitos investigados auxiliam-no no aprofundamento e no seu foco de análises. Deste modo, permitindo adentrar-se nas especificidades mais complexas do objeto de estudo, além de estabelecer uma relação interativa bem mais promissora e recíproca do entrevistador para com seus entrevistados. Por isso, optei pela modalidade de entrevista semiestruturada, que se constitui de um roteiro mais flexível de perguntas de modo a deixar o entrevistado com maior lastro de possibilidades para se expressar.

Assim, as entrevistas desta pesquisa tiveram como escopo analisar a Interface entre Universidade e Educação Básica: alguns desafios e algumas possibilidades para o processo de Formação Continuada de Professores. Tive como informantes os sujeitos participantes da entrevista semiestruturada. Encontram-se em Anexo (II, III e IV) o roteiro de perguntas atinentes à pesquisa e endereçada a cada um/a desses/as partícipes:

- **Coordenadores/as dos cursos de Licenciaturas** da UFRGS, PUCRS, no período de 1999 a 2018.

- **Secretários/as de Estado da Educação** do Rio Grande do Sul que tiveram suas gestões no período de 1999 a 2018.

- **Professores/as** que atuam, no mínimo há dez anos no magistério gaúcho, necessariamente que esteja atuando em sala de aula por todo este tempo, de diferentes escolas da rede pública estadual do ensino básico, preferencialmente no ensino médio, Considerando-se para esse propósito que cada um deles fosse formado e atuasse na sua formação de origem. Por exemplo: um (a) professor (a) formado (a) em **Ciências Biológicas** que atua no ensino básico lecionando esse componente curricular; um (a) professor (a) de **História** que esteja lecionando História para o ensino básico; um (a) professor (a) de **Letras (Português)** que esteja lecionando português para o ensino básico; Um (a) Professor (a) de Matemática que estivesse lecionando Matemática para o Ensino Básico; Um (a) **pedagogo (a)** que esteja lecionando para crianças, jovens e adultos.

Todas essas entrevistas foram gravadas. Realizei as transcrições posteriormente e em seguida as analisei. No referente a esse aspecto, segundo Yin (2001, p. 114):

[...] respondentes bem-informados podem dar interpretações importantes para uma determinada situação. Também podem apresentar atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidências.

Em consonância a consideração de Yin convém destacar igualmente o que dizem a esse respeito Lüdke e André (2020. P.38), “[...] a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, [...]. Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais.” Ainda, segundo essas autoras (LÜDKE, 2020, p. 39):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

Sistematizo um quadro no qual apresento uma síntese referente aos procedimentos e as técnicas de pesquisa com seus respectivos dialogados.

Quadro 3 – Síntese de procedimentos, técnicas e dialogados da entrevista.

Procedimentos/Instrumentos de pesquisa	Informantes da pesquisa
Análise Bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Livros; • Artigos acadêmicos
Análise Documental	<ul style="list-style-type: none"> • Atas; Constituições Federais; Estatuto do Magistério Estadual do Rio Grande do Sul; LDB; PDE; PNE; Portarias, etc...
Entrevista Semiestruturada	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenadores/as dos cursos de Licenciaturas da UFRGS, PUCRS, no período de 1999 a 2018. • Secretários/as de Estado da Educação do Rio Grande do Sul que tiveram suas gestões no período de 1999 a 2018. • Professores/as que atuam, no mínimo há dez anos no magistério gaúcho, necessariamente que esteja atuando em sala de aula por todo este tempo, de diferentes escolas da rede pública estadual do ensino básico, preferencialmente no ensino médio. Foram entrevistados ao todo 29

	Professores/Professoras com Formação e a correspondente atuação profissional: (Pedagogia – 4); (História – 7); (Matemática – 5); (Biologia – 6); (Letras – Português – 7).
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Com base nos dados levantados através dos documentos e das entrevistas serão entrecruzados e analisados, com o intuito de encontrar as representações atinentes a eles. Portanto, o passo seguinte será a apresentação de categorias para a análise em vista de produzir reflexões que aproximem as perspectivas teóricas deste trabalho com o que se conseguirá por meio das entrevistas. De acordo com Bardin (1977, p. 44), “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Ainda, segundo a autora, “as diferentes fases da análise de conteúdo, [...] organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” BARDIN (1977, p. 95).

5.3 Procedimentos de análises dos dados

Com o objetivo ainda de inicialmente apresentar o advento da universidade e desenvolvimento por distintos momentos e contextos, assim como da história, e no seu vir a ser, do ensino básico brasileiro e do processo de desenvolvimento da formação continuada de professores, o faço **interpretativamente** com o propósito de compreender e aprimorar o conhecimento sobre o tema em questão, de modo que, após o seu término, possa ter continuidade com outros estudos e abordagens.

Assim, ao ater-me preliminarmente com base em um procedimento de pesquisa **bibliográfica**, com base obras de autores reconhecidos academicamente e como pesquisadores do assunto, realizo igualmente uma **análise de dados** à luz de uma pesquisa **exploratória**. A pesquisa exploratória segundo Gonsalves (2003, p. 65):

é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de fornecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa também é denominado “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema.

Nota-se que a pesquisa exploratória envolve além do levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tenham domínio e sejam reconhecidas no assunto estudado,

assim como envolve pesquisa de campo e outras possibilidades de qualificá-los posteriormente de modo a ampliar a compreensão do fenômeno pesquisado.

a) Pré-análise dos dados

De acordo com Bardin (1977, p. 95), “é a fase de organização propriamente dita”. Tem por objetivos operacionalizar e organizar as ideias iniciais. Na concepção desse autor a pré-análise possui três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 1977, p. 95).

Deste modo, a primeira missão consiste em realizar uma leitura “flutuante”, significa estabelecer um contato inicial com os documentos a analisar e em conhecer o texto, bem como com o questionário e o conteúdo extraído das entrevistas, deixando-se invadir por impressões e orientações. Num segundo momento, aos poucos envolver-se numa leitura atenta e crítica em função de hipóteses emergentes. Numa terceira função, pretende-se realizar alguns destaques de termos e expressões, ou seja, identificar algumas possibilidades de agrupamento e categorização prévia de dados que nos auxilie a relacionar ao problema e às questões de referência à pesquisa.

b) Exploração do material

Essa segunda fase propõe-se à exploração do material. De acordo com Bardin (1977, p. 101), “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Pretende-se, a partir dos elementos levantados no processo de empiria, produzir as categorias de análise para conferir e sedimentar a organicidade, unidade e organização concernentes às reflexões teórico-práticas. Posteriormente, se espera com as categorias de análise articulá-las com questões da pesquisa.

c) Tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação dos dados

Essa terceira etapa destaca que, de acordo com Bardin (1977, p. 101), “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Trata-se de um momento que em pesa a subjetividade do pesquisador, pois já se encontra orientado por algumas questões iniciais da sua pesquisa. Não obstante, esperam-se igualmente do mesmo uma disposição e necessária atenção para os

elementos inesperados que possam surgir de categorias não contempladas no modelo de análise. Nesse sentido, de acordo com Bardin (1977, p. 101), “os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas, podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes”.

d) Codificação

A codificação tem um papel fundamental na pesquisa ao permitir a descrição precisa sobre as características dos conteúdos da pesquisa. Trata-se, num primeiro momento, de uma unidade de registro a ser analisada. Por conseguinte, a unidade de contexto que visa analisar onde a unidade de registro encontra-se inserida. De acordo com Bardin (1977, p. 103), “tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo [...]”. Do mesmo modo que, segundo esse autor, “torna-se necessário saber a razão porque é que se analisa, e explicitá-lo de modo a que se possa saber como analisar” (BARDIN, 1977, p. 103). Tais aspectos nos permitem compreender que a codificação nos dará a possibilidade de buscar informações que se articulem com as questões formuladas a priori, sem com isso estarmos fechados às novidades, às perguntas não previstas e partir das quais emergir novas categorias relevantes para a análise, mesmo que essas não tenham ocorrido ao pesquisador.

Portanto, busca-se a articulação da técnica segundo um quadro teórico, que possibilite que o tratamento dos dados, das inferências, interpretações a serem elaboradas a partir das perspectivas e intencionalidades da minha pesquisa contribuam propositivamente na discussão e na produção de conhecimento em relação ao objeto de estudo. Todavia, há de se considerar também o que afirma Bardin (1977, p. 116), “por vezes torna-se necessário distanciarmo-nos da crença sociológica na significação da regularidade. O acontecimento, o acidente e a raridade, possuem, por vezes, um sentido muito forte que não deve ser abafado”.

e) Categorização

De acordo com Bardin (1977, p. 117), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Portanto, a categorização é a verificação do que tem em comum entre os elementos que estão expostos para a análise.

5.4 Dos e das participantes da pesquisa

Com as exigências procedimentais e igualmente a ética da pesquisa científica a fim de garantir o anonimato dos/das participantes da pesquisa, fez-se o uso - ao invés dos nomes dos e das interlocutoras - do nome de obras de um dos mais ilustres escritores da Literatura Mundial e de origem do nosso Estado, Érico Veríssimo¹⁸⁶. Quanto aos Coordenadores/as das Licenciaturas da UFRGS e PUCRS, usou-se o nome de célebres pensadores compromissados com a Educação. No referente aos professores e professoras da Educação Básica aplicou-se a denominação Professor e a numeração para diferenciar cada um deles/delas.

O processo de desenvolvimento da pesquisa empírica tratou-se de uma experiência ímpar. Por um lado, pela possibilidade de dialogar com várias pessoas pertinentes a área da Educação tanto pelas vivências como pelas experiências nas funções que exerceram no âmbito educacional. Por outro lado, o desafio foi o contexto de pandemia da COVID-19 em todos nós fomos impelidos ao isolamento social por um período prolongado, e o contato uns com os outros exigiu formas até certo ponto inovadoras – uso de novas tecnologias de informação - para nos colocarmos em sintonia com as demais pessoas, desde para com os familiares, colegas de profissão e demais pessoas com quais precisássemos algum contato.

Diante disso, muitas das entrevistas que realizei foram de forma presencial, outras com o uso de recursos como o Google Meet. As entrevistas realizadas com os que foram Secretários de Estado da Educação do Rio Grande do Sul se realizaram através do Google Meet, assim como com os que atuaram frente à Coordenação dos Cursos de Licenciaturas na UFRGS e PUCRS no período de 1999 a 2018. Com os professores do Ensino Básico da rede pública estadual do âmbito da 1ª CRE as entrevistas foram realizadas uma terça parte pelo Google Meet e as demais de forma presencial.

Apresento um quadro síntese que apresenta os/as Secretários/Secretárias da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, conforme o corrente período à frente desse órgão, num primeiro momento. Na sequência, um quadro referente às Instituições de Ensino Superiores delimitadas à pesquisa. Por conseguinte, um quadro que consta professores do Ensino Básico da 1ª CRE e suas respectivas formações e atuação profissional. Lembrando que o recorte de professores entrevistados se deve aos cursos que há em comum entre as duas Instituições de Ensino Superior em análise nesta pesquisa, bem como da condição desses profissionais terem no mínimo 10 anos de experiências em sala de aula e concursados na rede pública estadual, no mínimo, nesse igual tempo.

¹⁸⁶ Em anexo, personagens das entrevistas, há uma descrição breve de cada um/a dos partícipes.

Quadro 4: Dos Secretários de Estado da Educação e período da Gestão, governadores e partidos políticos.

Secretário (a) da Educação – período de atuação	Planos/projetos para a Educação do Estado	Governadores e Partidos Políticos
Lucia Camini (1999-2002)	Escola Democrática e Popular	Olívio Dutra - PT
José Fortunatti (2003-2006) Nelsi Müller (2006)	Estado que trabalha unido	Germano Rigotto - PMDB
Mariza Abreu (2007-2009) Ervino Deon (2009-2010)	Boa Escola para Todos	Yeda Crussius - PSDB
José Clovis de Azevedo (2011-2014)	Qualificação da Democratização do Acesso e Permanência na Educação Básica.	Tarso Genro - PT
Vieira da Cunha (2015-2016) /Luiz Alcoba (2016-2017) /Ronald Kruppenauer (2017-2018).	Todos pelo Rio Grande	José Ivo Sartori - MDB

Elaborado pelo autor.

OBS: As entrevistas foram realizadas com cada Secretário de Governo no correspondente período. Nos governos que teve mais de um Secretário/a fez-se a entrevista com um deles apenas, mesmo que realizado um contato individual com todos por e-mail e telefone. Na última gestão em análise, como teve três Secretários de Estado da Educação, a entrevista foi com o que iniciou e com o que encerrou a gestão daquele ciclo de governo.

Quadro 5: Das Instituições de Ensino Superior e a quantidade de Licenciaturas atualmente¹⁸⁷.

IES	Cursos de Licenciaturas	Coordenação dos Cursos
UFRGS	26	1999 a 2018
PUCRS	11	1999 a 2018

Elaborado pelo autor.

Da UFRGS foram entrevistadas duas professoras que atuaram como coordenadoras do COORLICEN¹⁸⁸ e o Coordenador do Centro de Formação de Professores, o

¹⁸⁷ Ver em anexo VI.

¹⁸⁸ **Coordenadoria das Licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (COORLICEN)** é um órgão colegiado, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, responsável pela articulação interna dos Cursos de Licenciatura. Envolve todas as áreas da Universidade que configuram domínios de conhecimento relativos à formação docente, como Escolas e Institutos Centrais, Faculdade de Educação, Colégio de Aplicação, em reciprocidade à articulação externa promovendo o diálogo com as Secretarias e Conselhos de Educação do Estado e Municípios, bem como representantes sindicais e patronais da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul.

Fonte: <http://www.ufrgs.br/coorlicen/coorlicen.php>. Acessado em 11.02.2023.

FORPROF/UFRGS¹⁸⁹ (Centro de Formação Continuada de Professores da Educação Básica). Da PUCRS, os/as coordenadores são de cada um dos cursos, por isso, a entrevista foi com coordenadores das Licenciaturas de Pedagogia, Biologia, Letras (Português), Matemática e História.

Quadro 6: Dos Professores/as e Cursos de Licenciaturas e quantidade por IES.

PROFESSORES/AS/CURSOS DE LICENCIATURA	UFRGS	PUCRS
Ciências Biológicas	2	4
História	4	3
Letras (Português).	3	4
Matemática	1	4
Pedagogia	2	2

Somam-se um total de 29 entrevistas de professores/as concursados e atuantes em sala há mais de 10 anos em sala de aula na rede publica estadual do Rio Grande do Sul no âmbito da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), circunscrita em sua delimitação territorial tão somente ao município de Porto Alegre/RS.

¹⁸⁹ O Centro de Formação Continuada de Professores – FORPROF/UFRGS integra-se ao Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Ministério da Educação para dar sustentação às ações de formação continuada dos profissionais da educação básica do Estado do Rio Grande do Sul. Fortalece-se, assim, o compromisso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com as redes de ensino do estado com vistas ao diálogo e qualificação dos profissionais da educação.

Fonte: <https://www.ufrgs.br/renafor/>. Acessado em 11.02.2023.

6. ANÁLISE ACERCA DO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO ESTADUAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO DO RIO GRANDE DO SUL ENTRE OS ANOS DE 1999 A 2018

O principal desafio que temos de enfrentar, por conseguinte, é o de dar aos professores meios materiais, estímulos e ajuda para que eles possam cumprir bem sua missão. Essa é a tarefa fundamental de responsabilidade do governo em matéria de educação, uma vez que só o poder público pode reunir os recursos indispensáveis para enfrentar esse imenso problema em toda a sua magnitude.
Darcy Ribeiro (2018)

Neste capítulo, em que faço o recorte de tempo e de espaço sobre o sistema de ensino e a Formação Continuada de professores do Ensino Básico do Rio Grande do Sul, abrangendo os anos de 1999 a 2018, o faço em diálogo com os capítulos anteriores em que apresento os contextos históricos da origem da Universidade ocidental à Universidade brasileira, contexto histórico da Educação Básica no Brasil e da Formação Continuada de Professores no Brasil. Desse modo, viso atender o objetivo específico que tem como propósito verificar como se caracteriza o sistema de Ensino Público estadual no Rio Grande do Sul e de como se realizou a Formação Continuada de professores dessa mesma rede no período de 1999 a 2018. No desenvolvimento deste tópico consta de fontes primárias advindas das entrevistas que realizei e relatórios. As fontes secundárias referem-se aos livros de autores e autores com os quais dialoguei sobre este tema de estudo. As fontes terciárias utilizadas foram Portais, e mecanismo de buscas no Google e revisões de literatura.

O Sistema de Ensino Público Estadual do Rio Grande do Sul atualmente é regido por meio das Legislações Federais e Estaduais. Conforme consta no sítio da Secretaria Estadual da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, as Legislações Federais que são consultadas mais frequentemente referem-se à Constituição Federal de 1988 (CF/1988), bem como, à Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996 (A primeira LDB foi criada em 1961, tendo sido reformulada em 1971 e 1996. Apesar da versão de 1996 ainda estar em vigor ela já sofreu diversas alterações ao longo dos anos, sendo que sua última modificação data 04 de maio de 2022). Esta Lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, à Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, a qual regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, à Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, regulamenta o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e a Lei nº 11.497, de 16 de junho de

2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Ao referir-se ao sistema educacional brasileiro, em texto publicado na revista Carta nº 12 de agosto de 1994, afirmou Darcy Ribeiro (2018, p.29):

Na verdade, toda sociedade tem seu sistema educacional, transmissor de sua cultura. [...]. Nas sociedades mais avançadas, de cultura mais complexa, esta função é transferida às escolas, que passam a ocupar parcela cada vez maior do tempo da criança, para lhe dar o domínio operativo de sua própria cultura.

O Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul foi instituído pela Lei nº 5.751/69, na qual são definidos os fins da educação e as competências dos órgãos do sistema. No referente às Legislações Estaduais acerca do sistema de Ensino Público estadual estão: a Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974 (atualizada até a Lei nº 14.166, de 27 de dezembro de 2012 e, mais recentemente atualizada pela Lei nº 15.451 de 17 de fevereiro de 2020), a qual dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul; a Lei Complementar nº 10.098, de 3 de fevereiro de 1994, que dispõe sobre o estatuto e regime jurídico único dos servidores públicos cívicos do Estado do Rio Grande do Sul (atualizada pela Lei Complementar nº 15.450, de 17 de fevereiro de 2020); a Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, salvo engano, uma das primeiras do país tratando sobre a gestão democrática e até mesmo anterior a LDB 9.394/96. A Lei nº 10.576 foi atualizada pela Lei nº 13.990, de 15 de maio de 2012). Essas Leis tratam sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências, Além disso, apresentam-se nela os instrumentos de gestão democrática para a rede pública estadual de ensino, dos quais constam conselhos escolares, eleições de diretores, autonomia pedagógica e transferência de recursos financeiros geridos pela unidade escolar, além de um capítulo referindo-se ao regime de colaboração; Somam-se o Decreto nº 46.477, de 7 de julho de 2009, que se refere à constituição e à composição do Conselho Estadual de Alimentação Escolar no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul; a Lei nº 13.474, de 28 de junho de 2010, dispõe da prática de “Bullying” por instituições de ensino e de educação infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos; a Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015, a qual institui o Plano Estadual de Educação – PEE. Conforme consta no documento da Lei nº 14.705 (RIO GRANDE DO SUL, 2015):

Art. 1º Fica instituído o Plano Estadual de Educação – PEE –, com a vigência de dez anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do seu Anexo Único, com vista ao cumprimento do disposto no Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

Apresento, a partir deste momento, em linhas gerais acerca das cinco gestões estaduais correspondentes aos anos de 1999 a 2018, no âmbito da Secretaria Estadual da Educação, para na sequência fazer um recorte à 1ª Coordenadoria Regional da Educação, que tem como área de abrangência tão somente o município de Porto Alegre. A delimitação atinente à Formação Continuada de professores da Educação Básica refere-se aos profissionais que atuam na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, mais precisamente no período que corresponde a esse igual tempo (1999 a 2018). Constitui-se igualmente de um tempo em que a Secretaria Estadual da Educação passou por cinco gestões de governos de diferentes matizes políticas, bem como, trata-se de um limite razoável para perceber o desenvolvimento da formação de um profissional do Ensino Básico, desde a sua formação inicial à Continuada por uma fase de ao menos 10 anos de atuação profissional.

6.1 Dialogando com os gestores da SEDUC RS sobre os planos e políticas priorizadas em cada gestão

Na gestão do governador Olívio Dutra (1999-2002), PT, no referente ao sistema estadual de ensino, conforme consta em seu plano de governo, buscou-se realizar a democratização desse sistema e igualmente da implantação de uma Constituinte Escolar, que, com base nos seus princípios e diretrizes, visava “a construção de uma Escola Democrática e Popular e criar condições para a sua implantação” (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 5). Tratou-se de um projeto que se pretendia integrar e mobilizar a comunidade escolar com os demais segmentos da sociedade como os movimentos populares, Poder Público, Instituições de Ensino Superior (IES), e com isso dando novos rumos à educação básica estadual.

Os eixos programáticos da política educacional na referida gestão tiveram como focos: a democratização da gestão; democratização do acesso – Escola para todos; democratização do conhecimento – aprendizagem para todos; formação e valorização profissional dos trabalhadores em educação; Municipalização do ensino, regime de colaboração e financiamento. Importante salientar que foi fundada nessa gestão, através do decreto nº 11.646/01 de 10 de julho de 2001, que autorizava a criação Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) pelo executivo estadual. Essa Universidade, desde o início constituiu-se numa instituição multicampi, com 24 unidades distribuídas pelo Estado. Assim, conforme apresenta Camini (2005, p. 137), “a materialização do plano de Governo compreendia a democratização da educação em três dimensões básicas: a democratização da gestão, a democratização do acesso à escola e a democratização do conhecimento”. De acordo com o Plano de Governo (PDEPE, 2000, p. 49), tinha-se a compreensão de que:

Para o Governo Popular, democratizar é construir participativamente um projeto de educação de Qualidade Social, transformador e libertador, onde a escola seja um laboratório de prática, de exercício e de conquista de direitos, de formação de sujeitos históricos, autônomos, críticos e criativo, cidadãos plenos identificados com valores éticos, voltados à construção de um projeto social solidário (...) reafirmamos o nosso compromisso com o aprofundamento do caráter humanista da escola pública em oposição à visão, hoje hegemônica, de submissão aos valores de mercado, naturalizando o individualismo, o conformismo, a competição, a indiferença e, conseqüentemente a exclusão.

No referente à Formação Continuada de Professores o plano de governo apresentou-a articulado com as três dimensões da democratização, destacadas anteriormente, de modo a propor além da formação a qualificação dos profissionais da Educação. Conforme segue o (PROGRAMA DE GOVERNO DA FRENTE POPULAR, 1998),

- ingresso na carreira, exclusivamente por concurso público;
- revogação da Lei nº 11.125/98, que instituiu novo Plano de Carreira do Magistério e da Lei nº 11.126/98, que trata do prêmio produtividade e institui a avaliação externa no sistema estadual;
- estabelecimento do Plano de Carreira do magistério e elaboração do Plano do Plano de Carreira para os funcionários de escola e negociação de política de recuperação salarial para os trabalhadores em educação;

Posteriormente, de 2003 a 2006, na gestão de Germano Rigotto (PMDB), caracterizou-se por ações acanhadas no atinente à Formação Continuada de professores. Ateve-se a algumas medidas de capacitação de parte dos professores que atuavam junto aos alunos de séries com maior dificuldade de aprovação. Por isso fez-se uma formação voltada aos docentes que lecionavam para, “[...] a 5ª série, devido ao alto nível de evasão e repetência apresentado pelos alunos, e a 1ª série, na busca de atingir melhores resultados e conseqüentemente uma educação de qualidade a todas as crianças ao longo de sua escolarização”. (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 15). Observa-se que não teve uma Formação Continuada que atendesse a todos os Professores e Professoras atuantes na rede pública estadual no decorrente período.

No referente à Formação Continuada de Professores o plano de governo de Germano Rigotto destacou a ideia de que (PROGRAMA DE GOVERNO GERMANO RIGOTTO, 2003, p. 27):

É preciso, reconhecer, porém, que o esforço para oferecer a qualidade do ensino público é necessariamente complexo e multifacetado. Em primeiro lugar é preciso qualificar os próprios professores, promovendo e fomentando um processo de atualização e formação permanente.

No entanto, no Relatório das Ações da Secretaria Estadual da Educação (2006) destacou projetos desenvolvidos por aquela gestão. E, se consultarmos o sítio da referida Secretaria de Estado ainda hoje se vê a vigência desses mesmos programas. Cito-os: Escola Aberta para a Cidadania, a qual tinha por objetivo o desenvolvimento de uma cultura de Paz, em escolas abertas à comunidade nos finais de semana para oferecer oficinas culturais, esportivas e de lazer. Este projeto foi implantado em 2003, no Estado; e o Escola de Tempo Integral, programa que visava atender crianças e adolescentes da rede pública estadual que apresentam necessidades pedagógicas, sociais, culturais e de lazer. Os estudantes participavam 7 horas diárias de atividades escolares, recebiam apoio na execução das tarefas e faziam, na escola, três refeições. Este projeto foi realizado em 23 de escolas de 20 municípios atendendo 6.400 alunos; os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS) com objetivo de fomentar a prática desportiva educacional e visava igualmente contribuir para o desenvolvimento integral do educando na condição de ser social e cidadão, apto à construção de um mundo melhor através da vivência fraterna, solidária e o cultivo de um espírito de paz e sociabilidades mais ampliadas entre todos partícipe de uma dada realidade.

Na sequência, na gestão de Yeda Crusius (2007-2010), PSDB, teve como sua diretriz para o sistema de ensino estadual o Programa “Boa Escola para Todos”. Nesse sentido anunciou como proposta e entendimento de (PROGRAMA DE GOVERNO YEDA, 2007, p.30):

compromisso com uma política educacional que contribua de fato para promover o desenvolvimento humano e econômico e para reduzir as desigualdades sociais e regionais. Jamais perderemos de vista que a educação escolar de qualidade para todos é condição para o exercício pleno da cidadania e para o aperfeiçoamento das instituições democráticas no Brasil. Não basta que nossas crianças e nossos jovens freqüentem a escola, sejam aprovados e concluam o ensino fundamental e médio. Precisamos saber o que estão efetivamente aprendendo, se a escola está desenvolvendo nos estudantes gaúchos as competências e as habilidades cognitivas necessárias para sua inserção autônoma e produtiva na sociedade do conhecimento do século XXI, se está disseminando igualmente os valores de liberdade, solidariedade, tolerância, respeito à diversidade e ao bem comum, imprescindíveis à formação de cidadãos conscientes e críticos e à consolidação da sociedade democrática.

Tinha-se por objetivo ações para melhorar a qualidade da educação básica e a valorização do magistério público da rede pública estadual através da Formação Continuada de professores. Entre essas ações estava o programa Professor Nota 10, em que conciliava o trabalho dos professores em sala de aula e igualmente o rendimento dos níveis de aprendizagem, o denominado Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do

Sul (SAERS). Além disso, contava com o programa piloto para Alfabetização de crianças com 6 e 7 anos. Apresentou-se igualmente às escolas estaduais o projeto “Lições do Rio Grande”, referia-se a uma “proposta de referencial curricular que tinha por objetivo indicar um norte para os planos de estudos e propostas pedagógicas” e, oferecendo “ao professor estratégias de intervenção pedagógica que favoreçam a construção de aprendizagens” (RIO GRANDE DO SUL, 2010).

No referente à Formação Continuada de Professores apresentou como proposta em seu Plano de Governo a seguinte afirmação (PROGRAMA DE GOVERNO YEDA, 2007, p.31):

Ao mesmo tempo, para melhorar a qualidade do ensino é imprescindível valorizar os professores. Com a adoção dos novos currículos, será preciso qualificar os concursos públicos para o magistério e, em parceria com o MEC e os municípios, ampliar a oferta de formação continuada aos professores.

Na gestão do governador Tarso Genro (2011-2014), PT, sua proposta de governo no atinente à educação assim diz (PROGRAMA DE GOVERNO UNIDADE POPULAR PELO RIO GRANDE, 2010, p. 13):

A nossa Política Educacional tem como base a democratização da educação em três dimensões: a democratização da gestão, do acesso à escola e do acesso ao conhecimento com qualidade social. A democratização da escola deve garantir a todos o acesso e a permanência com aprendizagem, independente da faixa etária e de sua condição peculiar de desenvolvimento. Onde se aprende a democracia pela vivência da gestão democratizada – do Sistema de Ensino à sala de aula. Onde o acesso ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade seja garantido para que, em diálogo com os saberes populares, através da ação-reflexão-ação, numa perspectiva interdisciplinar, possa ser construído o conhecimento significativo, libertador, contextualizado, ferramenta de transformação, de emancipação e de humanização.

Apresentou, como novidade, a proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, segundo o Programa de Governo Unidade Popular pelo Rio Grande (2010, p. 13):

A proposta basicamente se constitui por um ensino médio politécnico que tem por base na sua concepção à dimensão da politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. Já a educação profissional integrada ao ensino médio se configura como aquisição de princípios que regem a vida social e constroem, na contemporaneidade, os sistemas produtivos. [...]. A execução desta proposta demanda uma formação interdisciplinar, partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana.

No atinente à Formação Continuada de Professores apresentou em seu Plano de Governo a seguinte proposta (PROGRAMA DE GOVERNO UNIDADE POPULAR PELO RIO GRANDE, 2010, p. 15):

Implementar a formação continuada e em serviço, financiadas pela mantenedora e em cooperação com universidades; intercâmbio e troca de experiências nacionais e internacionais, mantendo o professor atualizado na área da educação e promovendo a recuperação dos professores enquanto produtores de conhecimento e promotores culturais pelo apoio à produção coletiva de materiais pedagógicos.

Neste governo, ainda, ocorreu o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio¹⁹⁰, o qual se tratava de uma proposta do Ministério da Educação (MEC) e tinha por objetivo promover a valorização e a Formação Continuada dos Professores e Coordenadores que atuam no Ensino Médio público tanto nas áreas rurais quanto urbanas em nosso país. Isso se deu através da parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Secretarias Estaduais da Educação e do Distrito Federal. Os professores e coordenadores além da formação recebiam uma bolsa de auxílio. Diante disso, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) através da ação do Ministério Da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc) viabilizou o processo de Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio, no período de 2013-2014, no Rio Grande do Sul. A implementação se concretizou através das Universidades responsáveis por essa formação, conforme consta na tabela a seguir:

Tabela 7: Universidades responsáveis pela formação no RS.

Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	RS	Bagé	Claudete Da Silva Lima Martins
Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	RS	Pelotas	Regiana Blank Wille
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	RS	Porto Alegre	Danusa Mansur Lopez
Universidade Federal do Rio Grande	FURG	RS	Rio Grande	Elaine Nogueira Da Silva
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	RS	Santa Maria	Nara Vieira Ramos

Fonte: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22. Acessado em 07.02.2023.

Essas Universidades realizavam as formações de forma regionalizada, buscando atender os grupos de Coordenadorias Regionais de Educação da Secretaria Estadual da

¹⁹⁰ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atual no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas (BRASIL, 2014). Fonte: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas?id=20189>. Acessado em 07.02.2023.

Educação do Rio Grande do Sul. De igual forma ocorreu nos demais Estados da Federação, conforme consta no site institucional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio¹⁹¹.

Por fim, de 2015 a 2018, na gestão de José Ivo Sartori (MDB), realizou-se o Seminário “Políticas de Formação Docente: Articulação entre Redes”. Além disso, o Novo Referencial Curricular Gaúcho passou a ser discutido. O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente dos Profissionais do Magistério da Educação Básica do Rio Grande do Sul (FEDAP) teve entre suas atividades o 1.º Encontro de Formação do Curso Normal. Segundo o Programa de Governo Rio Grande no Rumo Certo (2014, p.16):

[...] a conquista de um novo patamar de qualidade educacional constitui um enorme desafio e envolve esforços planejados e persistentes em várias frentes. Em primeiro lugar investir na qualificação dos professores promovendo e incentivando ampla e permanente atualização. Em segundo lugar, intensificar iniciativas voltadas para o aprimoramento dos gestores e da gestão das escolas.

Uma das principais características desse governo, visando a Formação Continuada de professores, foi buscar parcerias com outros setores da sociedade, a exemplo, organizações não governamentais para conduzir esse tipo de atividades com os profissionais da Educação, mesmo que mantendo vínculos com algumas Instituições de Ensino Superior, sobretudo com as Universidades Comunitárias aqui do Estado, como também com o Sistema S, entre outros.

Alguns aspectos característicos desse período, de 1999 a 2018, no atinente à Formação Continuada de professores na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, foram marcados pela descontinuidade, rupturas abruptas entre os projetos educacionais de um governo e outro. Cada um dos gestores buscou implementar o Plano de Governo, o qual representava em sua função, como se esse fosse representativo acerca dos interesses da sociedade. Isso é notável à medida que se consulta os Planos e ações de cada governo, uma vez que raras vezes se dava continuidade ao que já estava sendo realizado numa gestão anterior, mesmo que tal ação já contava com engajamento e colhia os efeitos benéficos presentes na sociedade. Cada gestão buscou ao seu modo o que entendia ser importante e possível marca do seu governo, ciente de que muito provavelmente não seria mantida pelo próximo governo. Aspectos como esses, muitas vezes, se ramificavam nos demais segmentos de gestões das escolas, até os espaços de

¹⁹¹ **Fonte:** https://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22. Acessado em 13.02.2023.

sala de aula¹⁹². Como se trata de um dos pontos que exigem certa acuidade e o devido aprofundamento, assim como diante da sua complexidade não irei debruçar-me sobre esse assunto neste estudo.

Observa-se igualmente que, por um lado houve modelos de gestão que propiciaram um maior envolvimento e participação da comunidade escolar e demais segmentos sociais para juntos colaborar para com a Educação, mas nem por isso teve continuidade determinados programas com a mudança de governo. Por outro lado, governantes mais herméticos e gerenciais na sua forma de realizar as ações no âmbito educacional, assim como de forma geral nas referidas gestões com essa igual característica. Não havia e não há uma linearidade entre um governo e outro em seus Planos de governo, sobretudo no que diz respeito às áreas sociais, como o é a Educação. Além disso, cabe lembrar que muitos dos Planos quando saíam do papel para a prática já se tinha passado a metade do tempo de governo, impossibilitando sua real concretização e os resultados esperados. Essa morosidade se deve, em partes, a estrutura burocrática que perpassa, ou melhor, dizendo, deve ser perpassada da proposta à materialização da mesma, em todas as instâncias legais de governo, o que é característico da própria gestão pública, bem como as disputas de interesses políticos que envolvem as diferentes instâncias de poder instituídas e que tem o poder de decidir e viabilizar muitas das ações do poder público, a exemplo, acerca da Secretaria Estadual da Educação. Sobre esse ponto delimitado cabem e podem se desenvolver muitas teses. De modo algum é o propósito neste trabalho aprofundá-lo, sim considerá-lo rapidamente visto não parecer despercebido. Esse conjunto de diferentes interesses se fizeram presentes na elaboração e até mesmo na execução dos projetos dos governos assinalados.

Em diálogo com esses aspectos dos planos de governo apresento as falas dos que foram Secretários e Secretárias de Estado da Educação do Rio Grande do sul no percurso de 1999 a 2018:

312213 - GESTOR DO ESTADO - Nós damos continuidade no Estado, no momento em que a lógica era privatizar, reduzir o tamanho do Estado. A gestão do governo anterior, [...] havia encaminhado a municipalização do ensino, inclusive teve um município que todas as suas escolas tinham sido municipalizadas, [...]. A primeira atitude que nós tomamos foi de desmunicipalizar todas aquelas escolas, porque havia por parte daquela comunidade, Professores, Funcionários e os próprios Pais uma demanda de que era necessário retornar

¹⁹² Poderíamos fazer uma alusão à teoria da reprodução social de Bourdieu, uma vez que tais aspectos nesse sentido implicam pensar nas relações entre poder material e simbólico no seu *locus* de atuação, ao incorporar, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção, de apreciação e de ação, as estruturas da ordem social.

para o Estado porque foi usado como experiência, como laboratório aquele município, e eles estavam sem saber quem respondia pela Escola.

Observa-se que há outro ponto de vista na concepção e no fazer a política em relação ao governo anterior, ao ponto de necessitar romper primeiramente com ações que vinham sendo realizadas, entre outros aspectos, de uma lógica de não Estado, para uma lógica em que o Estado é a força motriz das mudanças e transformações sociais. Diante a isso, exigiu-se uma guinada ao sentido contrário do que vinha sendo realizado.

Nesse sentido, o Documento-Final da Conae 2014 aponta (BRASIL, 2014, 80):

É preciso romper com as práticas autoritárias e centralizadoras ainda arraigadas na cultura política da sociedade e demarcada pelas desigualdades sociais, para uma tomada de decisão, especialmente no campo educacional, adotando o princípio da gestão democrática nos sistemas de ensino e proporcionando o efetivo fortalecimento dos diversos segmentos da comunidade escolar, garantindo autonomia aos gestores, à comunidade escolar, aos trabalhadores da educação e afins, compartilhando as decisões de forma democrática, por meio da participação popular.

Tal procedimento demandou uma reorganização no ambiente administrativo e, por conseguinte, poder colocar em curso uma nova dinâmica do processo de governo, que tivesse como base os princípios de uma gestão democrática. Para isso, deve-se levar em consideração a necessidade de “garantir os meios e as condições favoráveis para que os processos de gestão sejam construídos coletivamente, de modo a ficar claro que a participação não se decreta, não se impõe e, portanto, não pode ser entendida apenas como mecanismo formal/legal” (BRASIL, 2014, p. 81), mas com uma organicidade surgida da pluralidade de vozes representativas do contexto que anseia por esse resultado. Complementam-se a esses aspectos os novos desafios encontrados e mencionados nessa interlocução pelo mesmo gestor da Secretaria Estadual da Educação:

312213 - GESTOR DO ESTADO - Ainda, [...] nós entramos dentro de uma estrutura e nós queríamos fazer uma gestão democrática e nós nos esbarramos com os limites desse Estado, tanto em termos de recursos como de uma Legislação arcaica atrasada, que não abria. Então, nós tivemos que encontrar brechas na Lei [...] por conta de que algumas questões o Estado não poderia, ou a lógica legalista não poderia ter feito.

Nesse igual sentido da questão postada inicialmente acerca dos desafios encontrados ao assumir a função no referido órgão, o outro gestor destaca que:

310151 - GESTOR DO ESTADO - principal desafio quando assumi foi o de dar sequência ao trabalho realizado na gestão anterior, especialmente porque naquele momento nós

vivíamos uma polarização política muito grande aqui no Rio Grande do Sul. [...] O primeiro desafio foi exatamente apaziguar a rede, mostrando que nós estávamos preocupados em buscar uma Educação Pública de Qualidade. [...] diria, que os seis primeiros meses eu trabalhei muito para apaziguar a rede, viajei muito, visitei muitas escolas, fui muito ao interior, exatamente naquelas cidades onde recebi informações em que havia um nível de tensão muito forte dentro da comunidade escolar deixada, essa tensão deixada pelo processo eleitoral.

Destaca-se a tensão existente nos diferentes espaços e instâncias de atuação das gestões por consequências de resultado políticos eleitorais que desagradou parte significativa dos entes da educação da rede pública estadual, exigindo um confronto e ao mesmo tempo a busca de um diálogo que amenizasse situações de contradições que haviam entre as partes envolvidas e, a partir de então necessitaria primeiramente de um apaziguamento e capacidade de entendimento e debate amistosos sobre uma causa em comum: a educação da rede pública estadual. Nesses aspectos, o fato de aflorar mudanças de uma dada realidade observa-se contradições, que só serão superadas se imbuídas da denuncia e do anúncio, dois processos intrínsecos de acordo com Freire (2004), que possibilitam a busca de alternativas ao que está posto. No entanto, segundo o gestor, havia o desafio de não encontrar condições plausíveis de início para a realização da sua gestão. Sobre isso, ele afirma haver um segundo desafio a ser superado:

310151 - GESTOR DO ESTADO - [...] Segundo desafio foi quando para organizar a rede, porque infelizmente nós recebemos praticamente poucas informações do que vinha acontecendo. Por algum problema, os arquivos existentes haviam simplesmente sumidos. Então, nós tivemos que resgatar todo o histórico da rede, das escolas públicas do Estado, para começarmos a atuar de uma forma muito concreta.

Na continuidade do processo de interlocução com os gestores da Secretaria Estadual da Educação ressalta,

312172 - GESTOR DO ESTADO - Governo é assim né, tudo aquilo que um governo faz, vem o outro, só por ser de um governo x não vai ter mais a sequência. Isso é notório, isso me conheço como Servidor há quarenta (40) anos e eu sei que é assim, testemunhei isso. Não é só o governo que nós fizemos parte, também outros, anteriores e posteriores. Nós mesmos que estávamos ali deixou-se de lado muitos planos de um governo anterior. Então, é uma forma equivocada que se tem aqui, de menosprezar aquilo que um governo anterior, por ser adversário, de uma outra linha estava implantando.

Tal aspecto mencionado elucida a minimização ou até mesmo a ausência de políticas de Estado e a hegemonia de políticas de governo que cada um o fez como melhor lhe parecesse possível resolver certas questões e em detrimento as questões fundamentais que possibilitariam transformações necessárias e duradouras na estrutura de Estado, como por exemplo, a Formação Continuada de Professores, a qual precisa ser uma política de Estado e não de governo.

Acrescenta ainda, entre outros desafios há um ritual burocrático que sopesa no desenrolar das possíveis ações que um gestor precisa tomar. Assim afirma:

312172 - GESTOR DO ESTADO - Desde fazer uma licitação, desde fazer um convênio, uma parceria com uma Universidade privada ou pública. Para fazer a Formação dos Professores você deve despender de muitas horas de discurso, de conversas, de convencimento em todos os órgãos dentro do governo para que te autorize a fazer isso. Eu tinha orçamento na Educação, mas eu não tinha o poder para executá-lo, se não tivesse autorização da Fazenda, do Tribunal de Contas, do Ministério Público. Então, não é nem o Secretário da Educação que vai fazer a gestão do seu recurso. Então, tudo é travado. É difícil.

Num diálogo seguinte da entrevista com outro gestor da Secretaria Estadual da Educação, quanto aos desafios frente a sua experiência salienta que,

312125 - GESTOR DO ESTADO – [...] os tempos de governo são tempos muito limitados, infelizmente. Os tempos da Educação são de médios e longos prazos, e os tempos dos governos são limitados. Então, nós sabíamos que teríamos que ter certa pressa na implementação do Projeto. [...] infelizmente o tempo político, ele não foi suficiente para a consolidação desse Projeto e ele acabou se diluindo, ficando apenas aquelas raízes mais significativas em algumas regiões, em algumas Escolas do Rio Grande do Sul. [...] nós tivemos sempre uma grande dificuldade com a burocracia do Estado: o Tribunal de Contas (TCE), a Legislação engessadora que é.

A afirmação trazida pelo **Gestor do Estado - 312125** está de encontro com a fala dos demais gestores ao referir à burocracia do Estado como um dos principais empecilhos para a efetivação dos programas de governo. Contudo, cabe ressaltar que nenhum dos gestores entrevistados diz ser contra a burocracia em si. Todavia, ressaltam a morosidade da mesma ao ponto de não permitir em tempo hábil a execução de muitos projetos em pauta no período concernente à sua gestão. Ademais, se não bastasse morosidade advinda da burocracia persistiu, por vezes, a própria falta de empenho e interesse pela parte que tinha o poder de decisão sobre referidas pautas, como bem podemos observar na fala de outro gestor,

323959 - GESTOR DO ESTADO - A minha grande frustração foi o de não ter podido realizar o Concurso Público, né, que até hoje, infelizmente não se realizou. Eu fui Secretário que nomeei os remanescentes do Concurso anterior, [...]. Criei uma Comissão Interna na SEDUC RS para fazer o Estudo dos cargos e das necessidades que são muitas. Sabe-se que todo o ano o governo do Estado tem que pedir autorização à Assembleia Legislativa para renovar as Contratações Emergenciais, que são milhares. [...] Então foi uma grande frustração e, eu te digo que foi um dos principais motivos de eu ter deixado a SEDUC RS. Foi exatamente não ter obtido essa imprescindível autorização. Posso te garantir que se o Secretário tivesse autonomia para realizar o concurso teria sido uma das minhas primeiras providências. [...] por incrível que pareça, havia recursos disponíveis, mas a máquina burocrática não se movimentava na velocidade necessária para utilizar esses recursos.

No percurso das falas provenientes das entrevistas com gestores da Secretaria Estadual da Educação, quanto aos desafios enfrentados está à complexidade inerente e presente, muitas vezes, num mesmo governo que não toma partido sobre certos temas como é o caso da Educação. Nota-se ocorrer certa omissão, que até podem ser ações propositais, dado as escolhas feitas, ou que vão se concretizando nos rumos de fixado governo. Isso se confirma diante a afirmação do gestor a seguir:

318151 - GESTOR DO ESTADO - [...] dentro do próprio governo tu tem essa descontinuidade, o que em tese é menos grave, né, em termos de Projeto maior no que é o objetivo da Educação naquele governo. Ou, tu perde isso no horizonte de quatro anos, mesmo com governos com concepções políticas e de mundo muito semelhantes como é o caso do governo anterior e este. Então, se tu tem essa perda, importante, isso reflete em Projeto, logo na Formação de Professores.

Essa interlocução indica o quanto os desafios referentes às gestões dos que estiveram como Secretários de Estado da Educação ecoam de diversas formas e circunstâncias na prática cotidiana dos/das educadores/as que atuam juntamente aos seus educandos. Além disso, pode-se entender que a Formação Continuada de Professores fica, na maioria das vezes, sob as turbulências e intermitências das políticas voltadas para essa finalidade. De todo modo, ao buscar compreender dada situação da gestão no caso em discussão, parafraseando o filósofo Renato Janine Ribeiro (2017), que na gestão pública na maioria das vezes substitui a preocupação com os métodos empregados pela valorização dos resultados obtidos ou a obter. De tal maneira é que tanto de um lado quanto de outro dos governos - refiro-me em específico os do Estado do Rio Grande do Sul – falharam num ponto em comum: a incapacidade de cada um deles de oferecer uma explicação ou projetos que dialogassem concretamente com a

realidade que estava incumbida de representar. Isso se confirma à medida que resultou inconsequente a continuidade de muitos projetos, bem como o de não haver uma base suficiente engajada de educadores em defesa do prosseguimento dos mesmos.

Perante o exposto, em relação à Formação Continuada de professores, da rede pública estadual, promovida e incentivada pela Secretaria da Educação, o que se nota é o fato desta formação estar subjugada a reestruturação curricular. Outros autores e autoras que analisam as políticas educacionais brasileiras, sobretudo aquelas destinadas à Formação de Professores (FREITAS, 1999; 2002; 2003; 2007; MELO, 1999; SANTOS, 2004, BRZEZINSKI, 2008), ressaltam que as reformas educativas, e por consequência, a Formação de Professores no Brasil, têm sido pensadas a partir de uma concepção de formação para a adaptação, e isso não foi diferente aqui, sobretudo na rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul.

Apresento nesta continuidade algumas ações de Formação Continuada de professores, ocorridas no período de 1999 a 2018 na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, as quais se concretizaram no âmbito das Coordenadorias Regionais de Educação como é o caso em delimitação do nosso estudo, a 1ª CRE, Porto Alegre. Conforme consta no site institucional da Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, a formação em serviço constitui-se em eixo estratégico da Seduc para a qualificação da educação pública no Rio Grande do Sul. Lembra ainda, que ocorrem anualmente dois grandes momentos de Formação Continuada durante o período de recesso escolar: um em fevereiro e outro em julho. Além disso, no decorrer dos semestres letivos, também, acontecem formações específicas. Através da Plataforma Freire¹⁹³, do Ministério da Educação, são oferecidas vagas em cursos de Educação em nível Superior, gratuitos, na modalidade presencial e a distância. Segundo consta que os cursos estão disponíveis para professores em exercício na rede estadual. (RIO GRANDE DO SUL, 2023).

Essas ações ocorreram diante algumas possibilidades e alguns desafios. Como se tratam de proposições de governos distintos e de distintas esferas sempre foram perpassadas por disputas próprias da arena política, em que, por vezes há a vontade de um e a intransigência do outro, tanto na aceitação quanto na colocação em prática dos Programas

¹⁹³ A Plataforma Paulo Freire é um sistema eletrônico, criado em 2009 pelo Ministério da Educação com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

estabelecidos por parte de quem propõe a ação. Além disso, há o que destaca Iria Brzezinski (2008, p. 1141):

[...] é bastante visível a tensão entre dois projetos que convivem em disputa na arena de poder das políticas educacionais. De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuará na educação básica.

Observam-se aí algumas nuances das políticas públicas educacionais em que essas quando advindas das proposições de governo seguem, na maioria das vezes ações paradoxais entre o que se diz e o que se faz. Isso se deve, em boa parte, por depender de recursos financeiros de instituições como BIRD e outros que exigem certas adequações das políticas públicas aos critérios por eles considerados, seguindo um protocolo de mercado. Nisso decorre uma pragmática encharcada dos princípios de gestão globalizada e aproximada mercantilização dos serviços públicos ao ponto de incorporar em suas políticas de governo tendências tecnocratas baseadas na eficiência, mais centrada nos resultados que os meios para os quais se quer chegar e até mesmo do que se anuncia como finalidade das suas ações. E, por outro lado, o quadro da sociedade civil organizada¹⁹⁴ através de representantes da área educacional que lutam por ações condizentes às políticas que visam uma formação docente que tenha como princípio a qualificação social dos/das professores/as.

Destaco ainda na sequência algumas outras realizações:

A - Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente no RS

Com o objetivo de efetuar ações da política nacional de formação docente para a educação básica instituiu-se através do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que, por sua vez, teve seu lançamento em maio daquele mesmo ano. A meta era a de formar professores sem a formação adequada. A CAPES ficou incumbida de gerir o plano por meio de parcerias com as

¹⁹⁴ Cito algumas organizações da sociedade civil organizadas: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e pelo Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR).

Secretarias de Educação de Estados e Municípios e as Instituições de Ensino Superior Públicas. Nesse sentido cabe lembrar que (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 4),

Na legislação educacional brasileira da última década, observa-se que a oferta de cursos emergenciais de licenciatura se faz presente no Decreto Presidencial nº 6.755/2009, no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015).

Com o advento do PARFOR, a fim de cumprir seus objetivos houve, por conseguinte, a criação “dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação” (Brasil, 2009a, p.1), cujas diretrizes nacionais foram estabelecidas pela Portaria nº 883, de 14 de setembro de 2009, do Ministério da Educação (Brasil, 2009b). Para cumprir o estabelecido o Estado do Rio Grande do Sul constituiu o seu Fórum em 29 de julho de 2009, em acordo com a publicação em Diário Oficial do Estado das Portarias nº 146 e nº 147 do dia 23 de julho de 2009.¹⁹⁵ Nesse sentido, conforme consta no Diário Oficial do Estado, a Secretária de Estado da Educação, no uso das suas atribuições e considerando o disposto no artigo 4º do Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, resolve através dos Art. 1º da Portaria 146/2009 (RIO GRANDE DO SUL, DO, 2009, p. 28):

Art. 1º Fica instituído no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente dos profissionais do magistério da educação básica, em regime de colaboração entre a União, o Estado e seus Municípios.

Parágrafo único. A colaboração será efetivada mediante a formulação e execução de planos estratégicos a serem propostos pelo Fórum, com o objetivo de oferecer formação inicial e continuada aos docentes das redes públicas de educação básica.

No que diz respeito à composição do referido Fórum, e conforme orientação do Art. 4º do Decreto nº 6.755 da Política Nacional de Formação de Professores o Art. 2º desta mesma Portaria, assim diz (RIO GRANDE DO SUL, 2009):

Art. 2º Compõe o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente os representantes dos órgãos e instituições a seguir relacionados:

I - dois representantes do Governo do Estado, sendo o Titular da Secretaria de Estado da Educação;

II - um representante do Ministério da Educação;

¹⁹⁵ As referidas Portarias estão integralmente em anexo neste trabalho.

- III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela UNDIME/RS;
 - IV - um representante de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado;
 - V - um representante de cada instituição de educação superior integrante do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG;
 - VI - um representante do Conselho Estadual de Educação – CEED/RS;
 - VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação – UMCME;
 - VIII - um representante da Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino – RS - AESUFOPE;
 - IX - um representante do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação - CPERS;
- Parágrafo único – Cada instituição indicará seus representantes e os respectivos suplentes.

Além dos documentos mencionados obtive informações referentes ao Fórum através das atas disponibilizadas no site da Secretaria Estadual da Educação. O que mais interessa neste estudo é buscar evidenciar desafios e possibilidades para a Formação Continuada ser efetivada, sobretudo no período de 1999 a 2018 por meio da Secretaria de Estado da Educação do RS. Contudo, não entraremos em pormenores, sabidamente já resultaram estudos acadêmicos que buscaram apresentar com maiores detalhes acerca desse assunto em questão. Quero frisar que a Formação Continuada era uma das ações promovidas por meio dessa Política, pois tinha entre outros objetivos, possibilitar a formação inicial para os profissionais de ensino que ainda se encontravam sem a devida habilitação para a função que exercia. Nisso um dos desafios estava da Secretaria Estadual da Educação - por meio das suas Coordenadorias Regionais de Educação - junto com as escolas de suas abrangências - como uma dos membros do Fórum fazer o diagnóstico da situação em que se encontravam seus professores quanto aos aspectos formativos, principalmente, e a partir disso, motivá-los para obter suas formações como egressos no Ensino Superior. Desafiar e motivar a realizar a Formação Continuada, tanto àqueles que já tinham alguma licenciatura pudesse realizar uma segunda, conforme a necessidade da própria mantenedora, e assim adquirir mais qualificação nos seus quefazeres. Ademais, no referente à Formação Continuada a possibilidade de cursos de *lato sensu* e *stricto sensu* aos interessados em aperfeiçoar-se por meio desse processo de estudo, pesquisa e formação.

Desse modo, compreendo que a política de Formação de Professores busca a qualificação dos docentes em exercício, no caso específico deste estudo, da Rede Pública Estadual. Uma das formas disso se concretizar foi através da adesão que a Secretaria de Estado teve para com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), junto ao Ministério da Educação, sobre o que já mencionamos anteriormente,

entre outras possibilidades. O referido Plano objetiva-se em induzir e fomentar a oferta emergencial de vagas em cursos de Educação Superior, gratuitos e de qualidade, seja nas modalidades presencial, seja à distância, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, de maneira que esses profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Ao referir-me em Educação de qualidade a entendo conforme destaca em artigo de sua autoria a Professora Terezinha de Azerêdo Rios (2003), “qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação” (p.69). Nesse sentido, ao pensar de uma educação de qualidade, estou refletindo numa série de atributos que essa educação pode ter. Isto é, ao referir-me à qualidade em Educação, considero um conjunto de qualidades. Um conjunto que tem em vista diversos fatores, a ressaltar: o ambiente educativo, a prática pedagógica, a avaliação, a gestão democrática, a formulação e condições de trabalho dos profissionais da educação, o ambiente físico escolar, o acesso, a permanência e a interface entre as instituições de Ensino Superior e Ensino Básico.

Ao retomar a discussão, em relação ao documento em questão (do PARFOR), o acesso dos docentes aos cursos do PARFOR é realizado por intermédio da oferta de turmas em cursos de licenciatura, programas de segunda licenciatura - ofertados somente na modalidade presencial - e formação pedagógica das Instituições de Educação Superior - IES. Assim, podem se pré-inscrever nos cursos de licenciatura docentes em exercício na rede pública da Educação Básica que não tenham formação superior, ou que, mesmo tendo essa formação, se disponham a realizar o curso de licenciatura na área em que atua em sala de aula. Para o curso de Pedagogia é necessário comprovar estar no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental. Nos Programas de Segunda Licenciatura, podem se pré-inscrever docentes que já possuam formação em licenciatura, mas que atuem em área distinta dessa formação. Neste caso os docentes deverão comprovar ter pelos menos três anos de exercício no magistério na educação básica e realizar sua pré-inscrição no curso correspondente à disciplina que ministra.

Diante disso, evidencia-se que a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul deve ter como uma de suas políticas de ação a incumbência de possibilitar a Formação Continuada e permanente de professores¹⁹⁶. A capacitação permanente dos educadores é uma

¹⁹⁶ **Formação Continuada** de professores entendida como um processo permanente de qualificação profissional, geralmente realizada após a formação inicial, por exemplo, a realização da licenciatura para quem ainda não a

ação importante para criar condições de melhoria do ensino e, por isso uma das ações fundamentais das políticas públicas que Secretarias de Estado e Municípios devem assumir como uma das suas prioridades. Nesse sentido, “é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho” (IMBÉRNON, 2009, p. 18).

Além disso, no referente a essa questão, conforme consta no Portal da Educação da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, desde o ano de 2013 há um ambiente virtual voltado à Formação Continuada de Professores (RIO GRANDE DO SUL, 2023):

O Centro Virtual de Formação (CVF) é uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul que visa o desenvolvimento e aperfeiçoamento continuado dos profissionais da Educação oferecendo cursos, seminários, congressos, webconferências, palestras e oficinas. Para a comunidade escolar, através de cursos e serviços que qualificam o cidadão. Desde 2013, o Centro Virtual de Formação já capacitou mais de 300 mil professores com formações presenciais, semipresenciais e a distância.

Os cursos disponibilizados não se restringem somente à Formação Continuada de Professores. Também podem realizar os cursos demais servidores estaduais, municipais, estudantes estaduais e municipais, e a Comunidade escolar em geral. As atividades de aprendizagem são divididas em eixos temáticos: Administrativo. Gestão Escolar, Currículo e Tecnológico. Não irei me aprofundar sobre os eixos por não ser de âmbito dessa pesquisa. Sim, quero esclarecer que no decorrer de 1999 a 2018 apresentam-se, basicamente dois projetos distintos de sociedade os quais se disputam igualmente na arena das políticas educacionais, ou seja, não há sequencialidade nas ações dessas políticas, principalmente quando há mudança de um governo para outro, bem como, em alguns casos num só governo observa-se mudanças drásticas entre um momento e outro, o que dificulta e ao mesmo tempo estagna possibilidades de mudanças significativas e que repercutam de fato na base da sociedade, no caso em específico nas esferas da Educação Básica que se materializam no âmbito das Escolas de Ensino Básico.

possui, licenciatura plena para quem possui apenas uma licenciatura curta, uma segunda licenciatura, cursos de Especialização, Mestrado, Doutorado e visa garantir uma melhor qualidade de aprendizado aos educandos. A **Formação Permanente** a entendo a partir da compreensão freireana, que envolve o processo de ação-reflexão-ação, no sentido que os professores sejam capazes de desenvolver um olhar crítico e construtivo dos seus próprios quefazeres e da sua própria condição de sujeito histórico-social, assim como de entendimento de inacabamento dos seus saberes, por isso a necessidade da busca constante de aperfeiçoamento, aprimoramento, renovação ao que fundamental às suas atividades profissionais, que de algum modo e outro repercute igualmente no seu vir a ser como pessoa, nas suas subjetividades e intersubjetividades em constante construção do conhecimento.

Nesse aspecto, cabe lembrar o que afirmou Anísio Teixeira (2009, p. 62), “[...] esse dualismo – na verdade de origem social - buscou fundamentar-se numa teoria de distinção essencial entre educação intelectual e educação para a ação, educação humanista e educação utilitária, educação teórica e educação prática [...]”. Nesse sentido, pude perceber na realização neste estudo, tanto na análise teórica quanto na análise dos dados empíricos advindos das entrevistas com os/as Secretários/as de Estado da Educação do Rio Grande do Sul que, por um lado, uma proposta de democracia participativa contínua e alicerçada no diálogo entre as partes envolvidas e num processo dialético de discussão de pontos e contrapontos atinentes às ações dos governos em relação às medidas a serem realizadas a curto, médio e longos prazos, mesmo que com tensões e divergências que tenham ocorridas em determinadas circunstâncias. Por outro, observei que há uma compreensão democrática, porém os debates ocorridos insuficientes, limitando a possibilidade de uma participação mais abrangente de todos, ou de uma maioria plausível, que resulta, maiormente de decisões pessoais, ou de um grupo restrito a partir de um viés gerencialista, personalista e centralizador das decisões referentes às ações correspondentes à gestão educacional.

Isso é observável tanto nos Planos de Governo já mencionamos anteriormente, assim como continuidade das entrevistas realizadas com os que foram Secretários de Estado no período em análise e os apresento na sequência. Faço questão de apresentar esses olhares porque os mesmos refletem de algum modo de como se realizou na prática a Formação Continuada de Professores, quando essas de fato foram concretizadas.

B – Das realizações segundo os gestores da SEDUC RS para a Formação Continuada dos Professores

Diante disso, apresento o diálogo das entrevistas com os gestores da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul acerca do que fizeram em prol da Formação Continuada de Professores, com base na sua construção do processo de gestão, no andamento do seu comando. Notam-se certas proximidades e divergências entre algumas gestões, como bem poderemos observar na sequência, através das falas desses interlocutores.

312213 - GESTOR DO ESTADO - [...] quando nós assumimos a Secretaria da Educação, então, nós fizemos vários seminários para definir a metodologia e a estratégia [...]. [...] porque nós entendemos que não poderíamos tomar uma decisão de impor [...]. Foi uma experiência muito rica e de movimento também com a comunidade. Foi o momento em que mais sujeitos se envolveram no processo de discussão e construção. E essa era a

compreensão de trabalhar de forma cooperativa, colaborativa.

Observam-se como característica dessa exposição os conceitos de cooperação e colaboração. Isso possibilita aproximar da ideia de um processo democrático, cuja organicidade só é possível pela cooperação e colaboração entre os seus partícipes. Trata-se da “experimentação contínua com participação activa dos cidadãos que garante a sustentabilidade do bem-estar” (SANTOS, 2010, p. 375), no sentido que as ações democráticas se constroem e se consolidam no devir, não são necessariamente segmentadas como se caracteriza os modelos positivistas e tecnocratas do fazer política, sim alicerçado num modelo intercalado de democracia participativa direta e indireta, em que o Estado assume um papel articulador “que, não tendo o monopólio da governação, retém contudo o monopólio da meta-governação, ou seja, o monopólio da articulação no interior da nova organização política (SANTOS, 2010, p. 376).

A proximidade com a compreensão da gestão democrática, como a afinidade metodológica das suas ações é igualmente compartilhada por outro gestor, que faz a seguinte afirmação:

312125 - GESTOR DO ESTADO - [...] a Gestão Democrática o que é: esse é um compromisso nosso, que nos acompanhou desde a luta contra a Ditadura. Democratizar o Sistema Educacional. A gente dizia que não bastava democratizar a Gestão da Escola. É preciso democratizar o Acesso ao Conhecimento. Então nós criamos um enunciado: Democratização do Acesso. Ampliando as vagas, inclusive às diversidades, para todos os setores sociais. A Democratização da gestão, que é o mecanismo de participação democrática, com Conselhos Escolares, eleição de Diretores. [...] gestão, não no sentido tecnocrático, né, mas, uma gestão participativa.

Diante dessa fala é perceptível o intento em relação à gestão democrática, como um aspecto imprescindível que, na esfera educacional precisa ser concretizada e assumida tanto por parte da instituição quanto aos que fazem parte dela. Enuncia em seu argumento a importância em se garantir o acesso, sobretudo aos que se encontravam alijados desse processo. À vista disso, cabe lembrar a obra “Educação é um direito” de Anísio Teixeira (2009, p. 48), na qual o mesmo afirmou:

[...] a educação escolar se faz necessária em grau nunca antes visado por esse processo de formação voluntárias do homem. E, por isto mesmo, se constitui um problema público, um interesse público, um direito de cada indivíduo e um dever da sociedade politicamente organizada. Não se trata de vantagem, nem de sucesso individual, mas da condição mesma de funcionamento da sociedade, segundo o tipo político que adotar.

Por outro lado, ocorreram outras concepções e realizações dos gestores da SEDUC RS, no atinente à Formação Continuada de professores. Verifica-se em suas falas a busca constante e prioritária de soluções aos problemas locais da educação, ainda mais no condizente a questão em análise neste estudo, em instituições externas, bem como outra concepção de gestão, característico de um método gerencialista e burocrático acerca das discussões e ações em particular do Órgão, e de forma geral constituíam as concepções dos governos do Estado naqueles períodos.

310151 - GESTOR DO ESTADO - E aí firmamos um convênio com a UNESCO. A UNESCO inclusive não tinha escritório no Rio Grande do Sul e acabou abrindo escritório no Rio Grande do Sul, [...]. [...] nós repassávamos os Recursos para a UNESCO. O governo do Estado repassava e a UNESCO dava todo o atendimento técnico para que o projeto pudesse acontecer. Quem supervisionava tecnicamente eram os técnicos da UNESCO. Faziam toda a formação, enfim. É um equívoco, obviamente, o Estado não dar condições nas suas Escolas Públicas para quem obviamente possa ir ao mercado de trabalho, com 16, 17, ou 18 anos com condições de competir com outros e ter uma remuneração mais adequada. Foi esse o nosso grande investimento.

Apresenta-se uma prática que tem como base uma percepção política do Estado não como o centro articulador e coordenador das ações. Pois há uma fragmentação e heterogeneidade na organização das políticas educacionais, tanto no que diz respeito às suas fontes originadoras, quanto na sua lógica procedimental, acarretando uma nova regulação social permeada pela subcontratação política da prestação de serviços básicos, intimamente vinculados à qualidade da democracia e da cidadania, com diferentes grupos e agentes em competição veiculando diferentes concepções dos bens públicos e do interesse geral (SANTOS, 2010, p. 364). Em afeição a essa concepção está à fala do outro gestor que assim diz:

312172 - GESTOR DO ESTADO - Nesse período, do governo [...] estruturou muito bem o governo, como um todo, em projetos estruturantes. Então, todas as Secretarias tinham os seus Projetos Estruturantes. Eram determinadas linhas que estruturavam aquela área, e no caso nós, a Educação tínhamos os nossos projetos estruturantes também, com muitos valores, com enormes valores envolvidos, mas desafios enormes. Isto com intercâmbios com convênios com o Banco Interamericano, Organismos Internacionais, então, enfim eram recursos até oriundos de parcerias com organismos internacionais, [...].

Em sintonia com essa declaração saliento uma afirmação de Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 364) “[...] o Estado torna-se ele próprio uma relação política parcelar e

fracturada, pouco coerente, do ponto de vista institucional e burocrático, campo de uma luta política menos codificada e regulada que a luta política convencional”. À medida que o Estado faz-se dependente de instituições externas a ele para o cumprimento das políticas básicas que lhe são próprias acaba por tornar-se facilmente cativo do ideário de quem com ele conjectura-se a uma determinada finalidade. Mesmo que tenha as políticas públicas igual desígnio ao Estado na condição de articulador dessas, esse outro se fragiliza e, por conseguinte se instabiliza pelos meios que são reportados e de meandros díspares da substancialidade própria do processo democrático e participativo, porque age por meio democráticos, para efetivar ações nem tão democráticas, sim alinhadas aos interesses do mercado financeiro.

Da mesma forma que os últimos dois gestores apresentaram seus argumentos, esse outro gestor afirma:

323959 - GESTOR DO ESTADO - Eu fiz uma parceria com o Google. Eu estive nos EUA numa ida de alguns Secretários que foram convidados pelo Ministro na época, o Cid Gomes. Eu tomei iniciativa ali. E aí foi uma iniciativa minha de fazer um contato com o Google, que é bem próxima da Universidade onde nós fomos a Universidade de Iowa. [...] Foi fruto de uma parceria que eu fiz lá em 2015, início de 2016, numa visita lá nos EUA, [...]. Então, são as oportunidades que a tecnologia nos dá para quem sabe utilizar.

Essa fala expõe a busca de alternativas para a Formação Continuada dos professores através do uso de novas ferramentas advindas das Novas Tecnologias de Informação. O uso dessas tecnologias em si, não é problemático, mas a forma de como essa é introduzida e perfaz a sistemática dos quefazeres docentes, à medida que está imbricada nelas um modelo taylorista, que tem como meta a eficiência operacional das tarefas realizadas, objetivando o melhor rendimento de cada um dos envolvidos, torna-se um processo célere de objetificação das subjetividades profissionais, ao reduzir as atividades docentes a meros executores de tarefas, bem como na ampliação de trabalhos burocráticos, que na maioria das vezes precisam ser realizados concomitantemente às atividades em salas de aulas com os alunos e estendendo-se a horários exaustivos para além da carga horária semanal e até mesmo incluindo os finais de semana. Ao encontro desse aspecto entendo o que afirmou Laval (2019, p. 203),

Essa taylorização resultou numa profunda mudança do magistério. A “profissionalização do ensino”, que constitui sobretudo na prescrição de métodos e no aprendizado de procedimentos de controle da “qualidade dos produtos”, conduziu a uma divisão vertical do trabalho, segundo o esquema tayloriano, que opôs os especialistas em ciência da educação, detentores dos métodos corretos de

padronização da ação educativa e de sua mensuração, aos meros executantes encarregados de aplicar as inovações e realizar os procedimentos normatizados de ensino.

Por conseguinte, destaca-se a exposição de mais um dos gestores entrevistados, a qual se soma a dos três declarações anteriores a esta:

318151 - GESTOR DO ESTADO - [...] a gente montou um, assim, oh, um “Curso” para os Gestores. Eu tive um contato muito grande com Diretores. [...] Eu fazia uma palestra sobre essa questão de atualização, do novo papel do Educador, naquilo que eu entendia como um gestor, né, na minha profissão, né, como um cara que envolvido com projetos de desenvolvimento poderia contribuir, né, para o profissional da área de Educação, nesse caso, para o gestor de uma Escola, o Encontro era com Diretores, [...]. [...] o Diretor Gestor, ele é o gerentão, né. Ele é o Diretor daquela Escola, ele tem que entender que aquela escola é dele naquele período que ele foi, em termo de responsabilidade, como a gente cuida da casa da gente. Exatamente a mesma lógica, ok.

Há nesta última fala, principalmente, uma concepção baseada no neoliberalismo que tem como modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade o empreendimento, que exterioriza o empreendedorismo das pessoas, no sentido de constituir-se de uma fonte de liberdade pessoal e social cuja aspiração advém da organização mais desenvolvida, que é a empresa (FREITAS, 2018). Insere-se no fluxo da sobrevalorização da realização pessoal que assume destaque a democracia da expressão da vontade individual (GOERGEN, 2001, P. 48). Soma-se a esse ponto de vista evidenciado pelo gestor uma concepção relacionada a modernização da gestão pública. Doravante a isso, percebe-se Laval (2019, p. 198), que:

[...] o *gerencialismo* vem pouco a pouco tomando o lugar do humanismo como sistema de inteligibilidade e legitimidade da atividade educacional, justificando a importância cada maior dos administradores, dos especialistas, dos estatísticos. Esse gerencialismo constitui um sistema de razões operacionais que busca ser o portador do significado da instituição pelo simples fato de que tudo parece ter de ser racionalizado segundo o cálculo das competências e a mensuração dos desempenhos.

Entende-se que racionalidade oriunda do sistema capitalista, sobretudo alicerçado nos princípios neoliberais tem alcançado nos últimos tempos ampliações em muitas gestões públicas em nosso país, nas esferas dos municípios, Estados e até mesmo da União. Com isso tem alcançado certa hegemonia nas instituições e através dessas ramificando-se nos comportamentos sociais, culturais, econômicos e nas próprias relações entre os indivíduos,

materializando-se como que um novo modelo de sociabilidade impregnada da ideologia mercadológica.

Essas diferentes concepções ressoam, entre outras situações, sobre a Formação Continuada de Professores, que se veem muitas vezes como que num barco à deriva, quando ainda, por vezes, reproduzem nos seus quefazeres o tipo de comportamento que as gestões de governo tiveram para com os mesmos¹⁹⁷. Entende-se que “a formação dos professores influi e recebe a influência do contexto em que se insere, e tal influência condiciona os resultados” (IMBÉRNON, 2010, p. 33). As políticas públicas trazem em si peculiaridades de concepções, interpretações de mundo. Portanto, envolvem interações entre agentes governamentais situados em diferentes instâncias. Essas instâncias podem ser em diferentes esferas de governo, como em diferentes poderes numa mesma esfera de governo. Em decorrência disso, geralmente “a formação política assim gerada gera uma formação de conflitos institucionalizados e não de fluxos estáveis, de coexistência pacífica de não objetivos comuns” (SANTOS, 2010, p. 407). Tal aspecto é o bastante observável desde os idos de 1930 - considerando já haver em momentos anteriores algo característico das disputas de interesses divergentes no âmbito das políticas educacionais -, quando foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, o qual foi um marco das definições de prioridades e metas educacionais que necessitavam ser efetivadas em nosso país. Este documento, por sua vez, é considerado um dos pioneiros como consta na sua própria denominação, serviu não só de instrumento de regulamentação da situação educacional brasileira, como alicerçou e inspirou as futuras Leis, ainda vigentes, embora modificadas e adaptadas às circunstâncias atuais da nossa sociedade, e regem a nossa educação.

Nesse sentido, as políticas públicas num contexto de democracia em processos que às vezes se distendem, outros se comprimem a participação mais direta dos entes envolvidos nas decisões que lhes dizem respeito é característica marcante, sobretudo nas sociedades contemporâneas como a que vivenciamos, mais precisamente no âmbito de redemocratização da sociedade brasileira, desde os finais dos anos de 1980 aos dias atuais. Na esfera da democracia “há, pois a necessidade permanente de se exercer pressão sobre o Estado, para que ele se disponha a cumprir esse dever” (PARO, 2016, p. 23), sobretudo no atinente ao exercício democrático de todos os partícipes da sociedade e, isto não o é diferente nas esferas institucionais desse mesmo, ao encontrar-se acoplado por uma burocracia anacrônica, que ao não se reinventar, se atualizar corre o risco, diante as disputas das arenas políticas que nele

¹⁹⁷ Aspectos esses melhor poderão ser verificados na sequência, no próximo capítulo à medida que observarmos a fala dos Professores entrevistados por este autor nesta pesquisa.

atuam escoar para seu antídoto, de políticas que o sangram, debilitando-o para a impossibilidade de constituir-se um protagonista alvissareiro da gestão pública, ficando, de vez em quando, refém dos interesses alheios do mercado financeiro, com isso, eclipsando os princípios democráticos do Estado.

Diante a esses fenômenos, faz-se imprescindível buscar alternativas de sustentação e de desenvolvimento de uma dinâmica comprometida de superar os desafios que assolam o exercício democrático das gestões do Estado, considerando-se a pluralidade e adversidades inerentes a uma sociedade globalizada, em que eventos distintos se manifestam a cada instante, exigindo disputas de interesses e vontades, advindos da ideia de Estados díspares. Neste sentido, importante considerar que “a globalização neoliberal não retirou ao Estado a sua centralidade, apenas a reorientou para servir melhor aos interesses do capital global. A desregulação é uma regulação social como qualquer outra e, portanto, um campo político onde se deve agir [...]” (SANTOS, 2010, p. 422/423). Como que num tabuleiro de xadrez é essencial certa sagacidade, por vezes serenidade, outras vezes celeridade e distinção em cada ação e no conjunto das ações até alcançar os desígnios signatários das suas causas, desafio nas cercanias, sobretudo aos mais diretamente envolvidos na gestão. Nas palavras de Ernani Maria Fiori (2014, p. 208) poderíamos afirmar: “o bem comum é integrado pelos valores políticos – portanto, valores humanos. A pessoa humana é que se valoriza, encarnado historicamente esses valores.” Portanto, essa dialética originada dos diferentes interesses das políticas públicas que se transfiguram por meio dos resultados das suas ações emergem dos próprios sujeitos nelas incorporados e emanado das suas percepções e preceitos.

Em outras palavras, não há uma sociedade democrática sem que haja por parte das pessoas que a constitui o mínimo entendimento da práxis concernente à própria democracia. Visto que, “a democracia, como valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude da sua personalidade” (PARO, 2016, p. 33). Ainda, para Vítor Henrique Paro (2016) ao referir-se à gestão democrática entende que não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las. Faço essa análise na compreensão de que a Formação Continuada de Professores impreterivelmente entendida em consonância às políticas públicas de educação e esta numa relação mais ampla com o conjunto das demais políticas públicas entre si não se realizarem em total isolamento, embora possa ocorrer a preferência a uma em detrimento a outras por razões, muitas vezes, de interesses de políticas de governo.

A existência de um processo democrático na Instituição Estado se verifica na materialização na garantia dos direitos advindos das conquistas coletivas e substancialmente construídas dialogicamente e criticamente num determinado contexto social. Nesse sentido a Formação de professores, sobretudo a Continuada a que nos referimos neste estudo é indispensável pensá-la teoricamente e seu desenvolvimento prático fora de contexto de Estado. Compreende-se, neste íterim, o Estado democrático de direitos, e enquanto poder público, ele ser o articulador e promotor de um processo que envolva a participação colaborativa de todos os entes nele inseridos. Assim, visando momentos contínuos de superações de estágios sociais, a exemplo no âmbito da Educação, possibilitar que os profissionais que nela atuam estejam sempre atualizados e encontrem possibilidades de resoluções dos desafios correspondentes aos seus quefazeres profissionais, resultando em respostas promissoras àquilo que a sociedade, como um todo, espera dos mesmos. Do contrário, ter-se-á uma atitude conformadora e na contramão dos princípios de uma cidadania construtiva, que refletirá no exercício das suas atividades cotidianas juntamente aos alunos. A Formação Continuada alicerçada na concepção de valores e princípios democráticos de direitos tendem a visibilizar e notabilizar-se na práxis diária daqueles que as vivenciam no dia a dia. Dessa maneira, “a prática, por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente” (FREIRE, 2021, p. 47).

A construção de uma visão crítica dos professores sobre questões atinentes ao exercício da cidadania é fundamental para sua própria formação enquanto sujeito social, assim como naquilo que realizará para com os outros. A substancialidade desse processo é uma das possibilidades de enfrentamento aos desafios, pois poderá contribuir a todos uma visão apurada sobre si e sua realidade, garantindo condições de organicidade e ampliação dos horizontes políticos e sociais, principalmente no seu espaço de atuação e para além dele, de modo que suas realizações ainda que numa estrutura burocrática e, por vezes antipedagógica, possam ser superadas por meio de uma atitude resultante das suas capacidades de autocrítica e emancipação. Assim, “[...] a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 2021, p. 65).

6.2 Da delimitação da pesquisa: Aproximação com a 1ª Coordenadoria de Educação de Porto Alegre – Rio Grande do Sul

A Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul apresenta-se com uma estrutura de 30 Coordenadorias Regionais de Educação distribuídas nas mais diferentes

regiões. As Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) tem a função, como o próprio nome já as define: coordenar, orientar, e acompanhar a elaboração e execução da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino, de modo que o processo de ensino aprendido dos/das alunos/alunas ocorra e seja desenvolvida a educação básica à luz dos princípios e diretrizes gerais desta mesma, e de acordo com o que está contido na Constituição Federal, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

No intuito de melhor compreender apresento o mapa do Rio Grande do Sul, no qual consta a localização geográfica das Coordenadorias Regionais de Educação em sua distribuição territorial e abrangências locais que essas atendem.

1. ILUSTRAÇÃO DAS CREs NO MAPA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

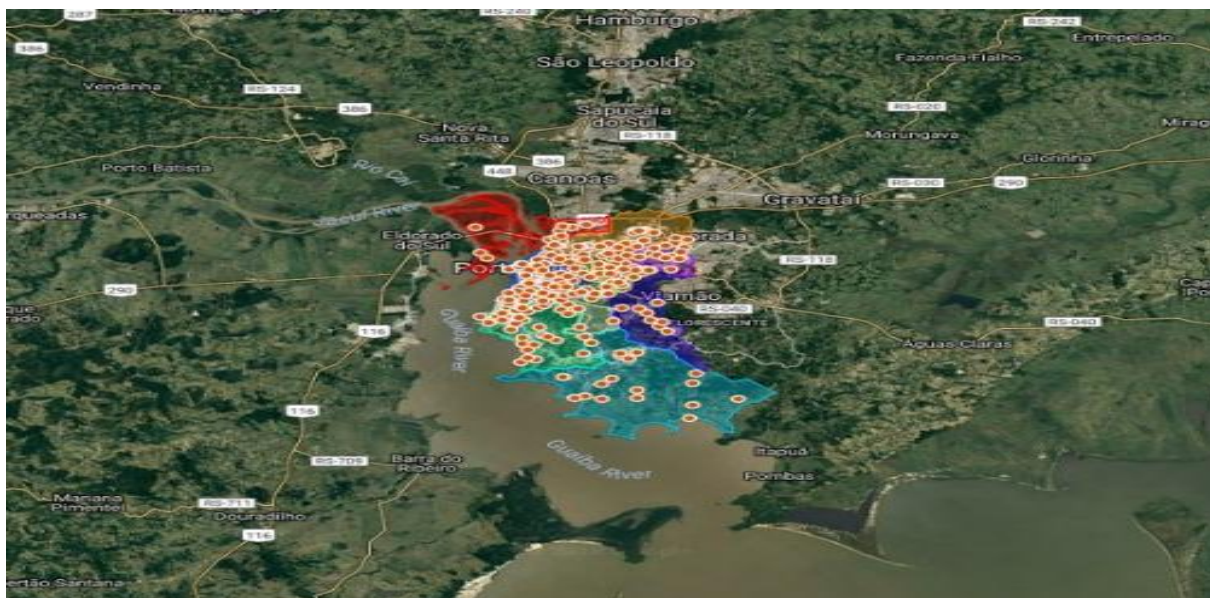


Fonte: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul.

<https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/cre.jsp?ACAO=acao1&CRE=0>. Acessado em 05.02.2023.

A 1ª Coordenadoria, a qual nos interessa neste estudo tem sua área de abrangência o município de Porto Alegre tão somente, conforme mostra o mapa a seguir:

2. ILUSTRAÇÃO DA 1ª CRE LOCALIZAÇÃO NO MAPA DE PORTO ALEGRE



Fonte: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/portalseduc/MAPA-DA-REDE-ESTADUAL-DE-EDUCAO-EM-PORTO-ALEGRE>. Acessado em 05.02.2023.

Conforme dados consolidados e disponíveis no Sistema de Recursos Humanos da referida Secretaria no período vigente desta pesquisa assim se caracterizam, no que se refere à 1ª CRE:

Quadro 8: Dados atuais da 1ª CRE sobre o total de escolas e professores nomeados, contratados e em exercícios na sala de aula em 2021.

Total de Escolas Estaduais	241
ESCOLAS POR NÍVEIS E MODALIDADES	
Escolas somente de Ensino Fundamental	193
Escolas somente de Ensino Médio	22
Escolas somente de Ensino Fundamental 1º ao 5º Ano	20
Escolas somente de Ensino Fundamental e Médio	51
Escolas somente de Ensino Profissional	12
Escolas somente de Educação Especial	4
Número atual de Professores Nomeados	3.581
Professores Contrato Temporário	2.610
Professores que estão em exercício em sala de aula	4.793

Fonte: Ofício GAB/SEDUC Nº 1253/2021.

Esses dados colhidos se referem ao corrente ano conforme consta na fonte que obtive da Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul. Todavia, desde 1999 a 2018 a 1ª CRE teve a redução em torno de 18 escolas da rede pública estadual de ensino. Destacam-se

entre essas escolas fechadas as que ofereciam tão somente o Ensino Fundamental. Já, quanto ao número de professores que atuam em sala de aula teve uma diminuição de 1.600 professores.¹⁹⁸ Aliás, desse total ocorreram aumentos progressivos de contratados e, em consonância a isso uma diminuição dos efetivos. Isso significa que, na 1ª CRE, em Porto Alegre, em torno de 57, 8% dos professores em exercício em sala de aula são efetivos, os demais são com vínculo de Contrato Temporário. Este último é um tipo de vínculo que vem aumentando progressivamente ano a ano, ao mesmo tempo em que o outro, o vínculo de efetivos vai diminuindo na proporção inversa a esse. Em outras palavras, a irrealização de concursos, por interstício de tempo prolongado, para suprir a demanda relativa ao quadro do magistério público estadual, resultou crescente o número de professores contratados da rede pública estadual de forma geral e em específico na delimitação da 1ª CRE, em Porto Alegre, RS.

Em relação à Formação Continuada de professores dizem respeito às mencionadas anteriormente, sobretudo neste capítulo. Algumas dessas formações resultaram de parcerias entre a Secretaria Estadual da Educação e Universidades, principalmente, localizadas na cidade de Porto Alegre, mas não somente. Além disso, contou com a contribuição de professores renomados de outras Instituições de Ensino Superior de outros Estados brasileiros e até mesmo de outros países. As escolas que fazem parte da 1ª Coordenadoria da Educação, o que é de praxe nas outras demais escolas de âmbito das diferentes CREs igualmente realizaram Formação Permanente e Continuada com seus professores, conforme a organização e planejamento de cada instituição em particular.

Essas Formações Continuadas se referem em boa parte a atualizações sendo algumas de forma presencial e outras à distância, através do Portal Educação da Secretaria Estadual da Educação, assim como o da Plataforma Freire, entre outros. A maioria dos cursos oferecidos pela mantenedora constava a carga horária entre 20h e 40h, sendo na maioria das vezes realizados no período anterior ao início do ano letivo, e no recesso das aulas no mês de julho, e outros ao longo do ano letivo, concomitante aos dias de trabalho em sala de aula. A realização de Seminários de estudos presencialmente em auditórios de algumas Universidades, entre elas a delimitadas neste estudo (UFRGS e PUCRS), demais atividades por mediação de representantes de editoras de livros didáticos.

A forma de divulgação dos cursos ofertados aos professores do Ensino Básico da pública Estadual do âmbito da 1ª CRE, em Porto Alegre, era através de e-mail, direção e/ou

¹⁹⁸ Sobre esses dados constam em anexo IX.

coordenação pedagógica da escola, através de mensagens compartilhadas pelo WhatsApp. Considerando que os temas de estudos propostos eram sugeridos pela própria Secretaria Estadual da Educação, às vezes pelas direções e pedagógicos da Escola, e muito raramente por levantamento de dados junto aos professores das Escolas. Os principais temas abordados tratavam acerca de avaliação, de formação geral, de aspectos pedagógicos motivacionais, de metodologias de ensino. Além disso, sobre aspectos sociais e psicológicos dos alunos, sobre o uso das novas tecnologias de informação como instrumento de auxílio às atividades em sala de aulas, sobre as questões étnico-raciais e de gênero e de como atender alunos com necessidades especiais, planejamento de conteúdos, reflexões sobre as atividades, entre outros assuntos.

Essas atividades tinham por objetivo possibilitar aos professores atualizar e melhorarem suas práticas em sala, assim como refletir sobre sua própria atuação profissional e buscar alternativas de avaliações, elaboração e execução de projetos, metodologias de aula, etc. Sobre essas informações referidas foram encontradas no site institucional da Secretaria Estadual da Educação. Fiz a solicitação por e-mail e telefone, por várias vezes, à Coordenadoria da Educação para obter essas mesmas informações em algum relatório, ou outros arquivos, o que me relataram foram essas várias atividades disponibilizadas no site da SEDUC RS. O que se pode perceber é a diversidade de assuntos abordados nesse processo de Formação Continuada de professores. Além disso, não havia necessariamente uma sequência dessas atividades, portanto, realizava-se de forma intermitente aos longos desses vinte anos que me detive em observar. Em algumas gestões ocorreram maior empenho para a realização dessas atividades e em outras gestões praticamente inexistiam, pois raramente ocorriam, e quando realizavam destinava-se especificamente para alguns/algumas professores/professoras que atuavam com determinadas séries (5^a ano, 9^o ano do ensino Fundamental, e 1^o ano do ensino Médio) nos componentes curriculares de Língua portuguesa e Matemática.

6.3 Da interpretação do sistema público Estadual no Rio Grande do Sul de realização da Formação Continuada de professores

Neste capítulo, em que busquei verificar como se caracterizou o sistema de ensino público estadual no Rio Grande do Sul e a Formação Continuada de Professores no percurso de 1999 a 2018, pude perceber que os desafios e as possibilidades a esse processo são complexos e de difíceis resoluções para um período breve - de quatro anos de governo - das gestões dos que estiveram à frente da Secretaria Estadual da Educação. Contudo, alguns deles conseguiram desenvolver com maior êxito os planos de governo que outros no que diz

respeito ao tema em análise neste estudo. Inclusive em algumas gestões realizaram mais atividades de Formação Continuada de professores que constavam em seu plano de governo, outras sequer realizaram o que estava disposto em seu plano de governo, ou seja, cumpriram-no minimamente por exigência da Lei. Esse fato demarca, em parte, a conjuntura das políticas educacionais em vigências e das proximidades e alinhamento político entre as diferentes esferas de governo, sobretudo em relação ao Estado e a União. Ademais, destacam-se as prioridades que cada governo reservou desde o plano de governo às práticas concretas dos mesmos, visando o desenvolvimento de ações direcionadas à Formação Continuada de professores da rede pública estadual. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 366), “a fragilidade da obrigação política vertical entre Estado e cidadão faz com que ela não possa garantir, só por si, a realização dos valores, a qual, embora sempre precárias nas sociedades capitalistas, foi, no entanto, suficiente para garantir a legitimidade mínima do Estado”.

No atinente ao sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul, aqui apresentado, esclarece-se que o mesmo constitui-se de uma rede de ensino, que reúne desde a Secretaria de Estado da Educação e seus órgãos executivos que tem a função de administrar e garantir a observação das leis Federais e Estaduais e, normas complementar articulado ao Sistema Nacional de Educação, Escolas, Conselho Estadual da Educação. Cabe lembrar que a educação no Brasil é nacional porque se assenta em diretrizes e bases, conforme consta no Inciso XXIV do Artigo 22 da Constituição Federal, que cobrem o conjunto dos sistemas de ensino (o federal, os estaduais, o distrital e os municipais e, no seu interior, as redes públicas e privadas que os constituem).

Em consonância as reflexões de Anísio Teixeira (2011) sobre os sistemas educacionais no Brasil, ainda muito atuais em nossa realidade, entende-se que os mesmos refletem a organização real da sociedade brasileira e representam um dos mais ricos exemplos da tese de que a educação não é problema abstrato, cujos fins e objetivos se discutem abstratamente. Segundo esse autor, a educação é um problema concreto de manifesta intencionalidade, sendo sua distribuição em quantidade e seu conteúdo em qualidade determinados pela estrutura e organização da sociedade. Portanto, aí, residem também as possibilidades e os desafios para a superação do que se espera da Educação em nosso país, bem como do processo de Formação Continuada de professores na Interface entre Universidade e Educação Básica. Isto é, um sistema condizente a realidade e as necessidades da sociedade, a qual se caracteriza numa constituição de complexidade e pluralidade nos seus mais diversos aspectos, sociais, políticos, econômicos e culturais. “Como se vê, é árdua a luta que devemos continuar travando na qual emerge como estratégia importante a retomada do movimento pela educação pública [...]”

(SAVIANI, 2017, p. 94). Contudo, trata-se de uma luta necessária e, que tenha como base da sua organização e mobilização o conjunto da sociedade civil organizada, assim como, dos entes representativos da União, Estados e Municípios engajados na defesa da Escola Pública. Segundo Saviani (2017), eis o que pode e deve ser feito para que os limites sejam superados e se abram novas perspectivas para a educação pública em nosso país.

Em relação à Formação Continuada de professores de 1999 a 2018 realizou-se de forma intermitente, muito em conformidade aos interesses das gestões de cada governo, bem como nem sempre proporcionada a todos os profissionais da educação que atuam nas escolas de forma geral, nem mesmo ao magistério de forma específica. Contudo, observa-se em acordo com o que consta no site institucional da Secretaria Estadual da Educação ocorreram, ao longo desse período delimitado nesta pesquisa, Formações Continuadas de professores. Muitas dessas formações tiveram como propósito apenas o cumprimento das Leis, em detrimento o intento de realmente qualificar os profissionais da Educação, o Magistério público estadual. Isso se justifica pelo fato de não ter sido proporcionado de forma contínua a todos os/as professores e professoras, sim de acordo com os interesses e pertinências de cada gestão de governo, conforme consta ao longo deste capítulo e subsequentes.

Diante disso, concluo que houve grandes e significativas lacunas no processo de Formação Continuada de professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, no âmbito da 1ª CRE, em Porto Alegre. A ausência desse processo, ou sua intermitência são um dos principais, e não únicos fatores de desestímulo à profissão docente, assim como de obstáculos ao aperfeiçoamento e melhorias das práticas didático-pedagógicas junto aos alunos. Somou-se a isso, a relação de distanciamento cada vez maior da Secretaria Estadual da Educação com boa parte dos integrantes do Magistério. Isso se deve, em partes, às insistentes e demasiadas demandas, engessamento e enrijecimento burocrático, e de leis obsoletas se comparadas as reais necessidades atuais. Isso fez com que gerassem, em alguns momentos, circunstâncias de desumanização em relação aos entes envolvidos, por consequência da ausência de um diálogo necessário entre as parte envolvidas quando da necessidade de resolução de desafios relacionados à vida profissional, e, por vezes, até mesmo a impossibilidade dos gestores colocarem em prática o que assinalava em seu plano de gestão.

Já sabemos que a capacidade profissional dos professores não termina na formação técnica, disciplinar e conceitual, mas que alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a sua ação pedagógica (IMBÉRNON, 2010, p. 47). Portanto, um dos grandes desafios ainda é promover um amplo questionamento sobre a atual situação e atuar em novas propostas de Formação Continuada de professores, nas quais novos elementos

adquiram importância (IMBÉRNON, 2010, 42). Para isso, exige-se realizar a denúncia e propor a anulação, são condições indispensáveis para que se façam as mudanças necessárias àquela realidade (FREIRE, 2004).

A propósito, a Formação Continuada de professores precisa ser realizada, considerando a necessidade de um aprofundamento do estudo sobre o contexto vivido, desde o local em que se está ao nível global e vice versa, para poder perceber como o conjunto dos fenômenos presentes nas sociedades repercute nos quefazeres docentes. Com isso, quero dizer que a possibilidade de realizar a Formação Continuada de professores não pode estar restrita ao cumprimento da lei somente ou de políticas de governo. Precisa ir além. Precisa ser uma política de Estado. Para isso, quiçá, a necessidade de atualização da própria lei atinente à Formação Continuada de professores, de modo que a mesma garanta a devida organicidade desse processo, possibilitando ao/às professores/as a autonomia, a participação constante, tanto nas proposições, quanto nas decisões que dizem respeito à sua profissão, e não simplesmente cumpridores de tarefas pré-estabelecidas e desconexas a sua realidade e aos seus quefazeres profissionais.

Entendo que aos gestores cabe observar, mobilizar e garantir as possibilidades de um processo democrático, participativo, que tenha como princípio servir aos interesses desses profissionais, aos alunos e a sociedade como um todo. As decisões acerca das políticas públicas não podem ficar refém de interesses de ideologias políticas que no seu plantão decidem por si mesmo o que melhor lhe convém, quando deveriam dedicar-se o seu tempo a ações de políticas de Estado, portanto, aos interesses comuns da sociedade, como o é a Educação, um Direito Público.

A educação foi, por muito tempo, e mesmo depois do estabelecimento do regime democrático, considerada um interesse privado (TEIXEIRA, 2011), um dos seus desafios ainda hoje é sair desse invólucro, para de fato se efetivar conforme descreve a lei, e até indo além, traduzindo-se factualmente num processo dialógico, portanto, democrático e participativo ininterrupto. Nas palavras de Nancy Fraser (2002) o remédio correspondente é a democratização. Nesse sentido, ainda de acordo com Anísio Teixeira (2011), o Estado pluralista e democrático é, por natureza, contrário ao espírito monolítico e uniformizante do Estado não democrático. Considero também que a teoria do âmbito da esfera pública e do agir comunicativo de Habermas (2012) é deveras conveniente nesse desígnio, pois ajuda ampliar a visão sobre a compreensão das sociedades complexas e pluralistas e, sincronicamente serve de base para uma reflexão mais profunda sobre as políticas públicas de maneira geral, e as

políticas de educação de forma específica, assim como no que diz respeito para a Formação Continuada de professores nessa mesma realidade.

7. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: desafios e possibilidades na interface entre universidade e educação básica

O desenvolvimento, envolvendo não apenas questões técnicas, ou de política puramente econômica, ou de reformas de estrutura, mas guardado em si, também, a passagem de uma para outra mentalidade. A de adesão à necessidade de reformas profundas, como fundamento para o desenvolvimento e, este, para a própria democracia.
Paulo Freire (2021, p.115).

Ao percorrer parte da travessia para compreender a tríade: Universidade, Escola de Ensino Básico e Formação Continuada de Professores do Ensino Básico, a qual substancia o tema proposto, apresentarei a partir deste momento o debate sobre quais desafios e possibilidades no atinente para a Formação Continuada de professores na Interface entre Universidade e Educação Básica no Rio Grande do Sul, sobretudo no âmbito da 1ª Coordenadoria Regional de Educação de Porto Alegre (1ª CRE). Isso se torna possível uma vez que tenho presente o entendimento acerca do que é a Universidade, Instituição de Ensino Superior (IES), onde se materializa a formação Inicial, e por vezes a Formação Continuada de Professores, da maioria dos profissionais do Ensino Básico. Da mesma forma, apreendo sobre a Escola de Ensino Básico, *lócus* de efetivação da profissão docente, e a percepção acerca da Formação Continuada de Professores da Educação Básica brasileira que se principia, na maioria das vezes, em uma Instituição de Ensino Superior, ao menos é o que está determinado em lei, conforme analisamos anteriormente, e tem sua continuidade no exercício da profissão docente, no âmbito da Escola de Educação Básica.

Deste modo, avista-se o aspecto intrínseco atinente à Formação Continuada de Professores do Ensino Básico nessa relação que se apresenta como que um amálgama que se constitui dela para com o Ensino Superior e deste para com a Escola de Educação Básica. A escrita deste tópico consta de fontes primárias que tem sua origem nas entrevistas que realizei. As fontes secundárias referem-se aos livros e artigos acadêmicos de autores e autores com os quais dialoguei sobre este tema de estudo. As fontes terciárias utilizadas foram Portais, e mecanismo de buscas no Google e revisões de literatura.

Numa rápida síntese sobre as políticas educacionais desde o processo de redemocratização, a partir da Constituição Federal de 1988, está previsto a Interface entre Universidade e Educação Básica. Nos anos subsequentes a isso ocorreu de forma progressiva, porém não espontânea a ampliação do tempo de ensino-aprendizagem na etapa da Educação Básica, assim como a ampliação do acesso à mesma. Foram várias às políticas de

implementação que ocorrem em todo o país, desde aquele período aos dias atuais, como bem observamos em capítulos anteriores desta pesquisa. Nesse sentido, a interação mais constante entre Universidade e Educação Básica faz-se imprescindível. Para a efetivação dessas políticas pratica-se o uso de instrumentos de planejamento, a exemplo o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, o qual, sobretudo este último, é um planejamento estratégico que pretende dar transparência à sociedade sobre o que se passa dentro e fora da escola, incluindo-se, entre outros aspectos metas de qualidade para a Educação Básica; Propõe-se, portanto, em realizar uma grande prestação de contas. Nesse sentido, o PDE tem como foco principal a Educação Básica e sua articulação com as demais áreas do setor. Numa compreensão de que o Estado precisa ter uma visão sistêmica e que busque estabelecer uma conexão entre Educação Superior e Educação Básica. Deste modo, observa-se segundo Haddad (2008) que,

O PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. O PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional.

Cabe destacar que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 se deu no bojo do Plano Nacional de Educação (PNE) correspondente aos anos de 2001 a 2011, mas com esse não se confunde, pois, “ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas compõe-se de ações que não se articulam organicamente com este” (SAVIANI, 2009, p. 27). O PDE constitui-se, portanto, por vários programas que integram a Educação Básica e a Educação Superior com o objetivo de direcionar a política educacional brasileira em sua ancoragem no governo federal, indo além das políticas educacionais havidas até aquele momento. Dermeval Saviani (2007, p. 1233) ao fazer a análise do referido plano assim afirma:

Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas. Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura.

Nesse sentido, o PDE, como um conjunto de ações que visam realizar objetivos e metas, mais precisamente, como que um mecanismo do Estado e gerido a partir do Ministério da Educação (MEC), com o propósito de realizar progressivamente as metas educacionais. Pareceu suplantar o PNE do decorrente período, ou seja, colocado num segundo plano, e ao mesmo tempo caracterizar-se como que um sistema de educação. E, como “sistema”, tomo emprestada a conceituação de Saviani (2017, p. 3), “é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que forma um conjunto coerente e operante.” O próprio documento elucida, que “diferentemente da visão sistêmica que pauta o PDE, predominou no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada da educação, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo [...]”. (PDE, 2007, p.7). Contudo, em conformidade com esse Plano, por um lado, as Universidades públicas devem se voltar para a formação inicial e Continuada dos professores, visando à melhoria da qualidade da Educação Básica. Em vista disso, conforme consta no PDE (2007, p. 9) compreende-se que a formação inicial e Continuada do professor exige que o parque de Universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a Educação Básica. Deste modo, a melhoria da qualidade da Educação Básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. Como exemplo dessa interface entre Universidades e Educação Básica e advindos do PDE são os Programas Mais Educação (PME)¹⁹⁹, com o propósito de fomentar políticas de ampliação da jornada escolar nos diversos estados e municípios visando a formação integral como possibilidade de melhorias à Educação Básica, assim como, o Programa de Extensão Universitária (ProExt)²⁰⁰, constitui-se como um dos programas orientado para o aperfeiçoamento de programas e projetos de extensão universitária, tendo, entre as finalidades de atuação, ações junto à educação básica.

¹⁹⁹ O Programa Mais Educação (PME) foi instituído via aprovação da Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010).

²⁰⁰ O Programa de Extensão Universitária (ProExt) foi regulamentado pelo Decreto n. 6.495/2008 (BRASIL, 2008).

Em artigo intitulado “Educação: um novo patamar institucional” publicado na Revista Educação em Revista de 2010, ao tratar sobre o PDE, a autora Maria Aparecida Azevedo Abreu afirma que “com isso, o Ministério da Educação transformou-se no principal agente promotor da igualdade na educação nacional e houve uma federalização da responsabilidade pela educação” (ABREU, 2010, p. 136). Assim, mediante este Plano, o Estado brasileiro opta em priorizar a educação através de uma perspectiva sistêmica, a qual “consiste numa visão articulada entre os diversos níveis e modalidades de ensino. Com essa visão, a educação básica e a educação superior deixaram de ser fragmentos estanques e foram integradas [...]” (ABREU, 2010, p. 136). Portanto, verifica-se que o Programa Mais Educação (PME) e o Programa de Extensão Universitária (ProExt) antevêm a interface entre a Universidade e a Educação Básica. Assim, tanto as políticas para a Educação Superior quanto as para o Ensino Básico tencionam a concretizar essa conexão.

À vista disso, destaco outros dois Programas que tem igualmente o papel de realizar uma interface entre Universidade e Educação Básica. Um deles é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2023). O objetivo deste Programa é proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica. Para isso, os discentes devem estar na primeira metade dos cursos de licenciatura, e essa experiência possa contribuir no aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. O outro Programa trata-se do denominado Residência Pedagógica. É um programa sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Este tem por objetivo fomentar projetos institucionais, de residência pedagógica, implementados por Instituições de Ensino Superior, e tem por propósito contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2023).

Conforme consta no site da CAPES (2023), o PIBID oferece aos alunos da primeira metade do curso uma aproximação prática com o cotidiano da escola. Já, o programa Residência Pedagógica atende aos estudantes que estão na segunda metade da licenciatura, com atividades que contribuem para sua formação teórica e prática e seu aperfeiçoamento profissional. Nos dois Programas, as atividades dos bolsistas são desenvolvidas na rede pública de educação básica. Percebe-se que ambos estão relacionados à Formação Inicial de Docentes, então não irei me aprofundar sobre os mesmo, sim, considerá-los enquanto parte do

processo das políticas educacionais que buscam colocar em prática a teoria e a prática circunscritas à interface Universidade e Educação Básica.

Deste modo, ao analisar a Interface entre Universidade e Educação Básica ocorrida entre os anos de 1999 a 2018 na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, considero sobre a Formação Continuada do magistério da Educação Básica da rede pública estadual, a partir de iniciativas e ações por parte da Secretaria Estadual da Educação em assegurar e cumprir sobre esse quesito, sobretudo, com quais Instituições de Ensino Superior buscou-se dialogar para a concretização desse propósito. Fiz pela análise documental, anteriormente apresentada, bem como de entrevistas dos gestores da Secretaria de Estado da Educação, de cada governo, que estiveram nesse setor no período determinado para este estudo, como já percebido em capítulo anterior. Segue-se a apresentação das falas desses mesmos, as quais foram obtidas através das entrevistas com eles realizadas para o desenvolvimento desse estudo.

Na sequência, investigo a partir de duas Instituições de Ensino Superior (UFRGS e PUCRS), através de entrevista com os coordenadores dos cursos de licenciaturas, como se realizou a interface da Instituição com a Educação Básica da rede pública estadual no Rio Grande do Sul no âmbito da 1ª CRE de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, visando a Formação Continuada de professores através dos cursos, formações concretizadas. Realizei igualmente entrevistas com Professores/Professoras concursados da 1ª CRE (Porto Alegre), num total de 29 docentes (4 de Pedagogia; 7 de História; 5 de Matemática; 6 de Biologia; 7 de Letras) - de diferentes escolas, que exercem seu ofício docente, no mínimo há 10 anos em sala de aula, no intuito de entender de como foi e como contribui aos seus quefazeres a Formação Continuada obtida ao longo da sua trajetória profissional. Quanto aos docentes apresentarei 13 deles, pois verifiquei que algumas falas dos entrevistados se repetem a respostas dadas, ou seja, não trazem informações diversas àquelas elencadas por mim, que são representativas das demais.

7.1 As distintas percepções sobre a Formação Continuada de Professores

Analisei as distintas percepções acerca da Formação Continuada de Professores as quais resultam das entrevistas realizadas com os Secretários da Educação da Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, com os Coordenadores das Licenciaturas da UFRGS e PUCRS e com alguns Professores efetivos da rede pública estadual da 1ª Coordenadoria Regional de Educação, em Porto Alegre.

O início da entrevista com os gestores da SEDUC RS foram realizadas de forma individual através da plataforma Google Meet, uma vez estar no período intenso da pandemia, que exigia cuidados redobrados à saúde, sobretudo o de isolamento social. As entrevistas

tiveram como dinâmica inicial o exercício da escuta, no sentido deles/delas se apresentarem e falarem, mesmo que brevemente sobre si mesmo e das suas bases formativas, vivências e experiências. Nas palavras de Ernani Maria Fiori (2014, p. 68), “como autor e testemunha de sua história, isto é biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”. O diálogo nesses aspectos nos coloca não somente na possibilidade da intersubjetividade, mas também ao nos dispor a um processo de reminiscência a uma nova subjetividade resultante da dialética imbuída de vivências e experiências ressignificadas no devir no instante que vai se presentificando, fluindo no vir a ser das nossas existências. Diante disso, procedo na continuidade da análise ao apresentar o diálogo referente à formação pessoal e profissional dos gestores da Secretaria de Estado da Educação. Os/as Secretários/as que estiveram à frente da Secretaria de Estado da Educação apresentaram-se dizendo sobre sua formação base, sobretudo profissional e das motivações em estar à frente à Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul no período correspondente às suas gestões.

Nesse sentido, quando perguntados sobre sua base de formação profissional inicial e continuada, obtive as seguintes respostas:

312213 - GESTOR DO ESTADO - [...] eu iniciei a minha formação profissional fazendo o curso normal, o Magistério, Modalidade Normal. Fiz estágio numa escola municipal, com uma segunda série do ensino fundamental, à época era série, segunda série do ensino fundamental. Mas, antes do estágio eu já comecei a trabalhar como professora da rede municipal numa outra escola, quando eu trabalhei com classes unidocentes trabalhei com primeiro ao quinto ano, todos numa única sala. [...] Depois eu iniciei, então, o curso de Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar. [...] eu assumi a direção do núcleo do CPERS [...]. [...] trabalhei na Coordenadoria Regional de Educação, naquela época era Delegacia de Educação, ainda. [...] vim para Direção Central do CPERS em Porto Alegre [...] eu me elegi presidente do CPERS e exerci por dois anos o mandato. [...] fiz o Mestrado e o Doutorado aí na UFRGS. [...] também dei aulas na UERGS, que tinha um curso lá no Iterra, de formação de professores. Também trabalhei com História da Educação e Políticas Públicas [...].

Percebe-se nesta fala uma relação muito familiar com a sala de aula, das vivências e experiências em diferentes etapas do ensino básico e até mesmo superior. De igual forma da sua própria Formação Continuada constitui-se a progressividade da sua atuação profissional em diferentes espaços institucionais, sobretudo numa imersão contínua nos âmbitos da Universidade e Educação Básica. Ademais, uma participação sindical constante e atuante nas funções de direção da entidade em diferentes níveis.

Na sequência das entrevistas, o próximo interlocutor de igual forma teve início da sua formação e experiência nos espaços educacionais, mesmo que não tenha dado continuidade ao mesmo migrando para outras áreas de atuação profissional e de formação. De igual forma à entrevista anterior, vê-se buscar a Formação Continuada como forma de aperfeiçoamento e qualificação dos seus quefazeres profissionais, como se pode perceber a seguir:

310151 - GESTOR DO ESTADO - Eu vim para Porto Alegre em 1974, exatamente para cursar a Faculdade de Matemática. [...] a experiência muito importante foi que em 1977 nós começamos a desenvolver na Vila Tronco na Grande Cruzeiro do Sul um grupo de alfabetização de adultos pelo método Paulo Freire. [...] não me formei em Matemática, porque assumi no Banco do Brasil. Nesse período, então, acabei trocando de curso. Sou bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, Bacharel em Administração de Empresas e Bacharel em Administração Pública. Ainda falando da minha formação, fiz Pós-Graduação em Direito Eleitoral. E, atualmente sou mestrando em Ciências Políticas pelo Instituto Universitário de Lisboa, lá em Lisboa.

Outro gestor da Secretaria da Educação nos conta dos muitos desafios que teve para conseguir desde o início obter seus estudos, do nível fundamental ao superior. O que se destaca neste ponto da sua fala é o ciclo de aluno a professor, e até mesmo a função de diretor por um período de oito anos, na mesma Instituição de Ensino. Não obstante com momentos de experiências nas funções de Coordenador Regional de Educação, na rede pública estadual. Enfim, funções todas exclusivamente na área da Educação pública na esfera de Estado. No referente à sua formação também há uma relação muito próxima Universidade Escola de Ensino Básico.

312172 - GESTOR DO ESTADO - Saí lá do interior de Erechim e vim estudar numa Escola, num Internato aqui em Viamão, a Escola Técnica Agrícola, a (ETA). [...] Então eu fiz a Escola Técnica da Agricultura, me formei Técnico em Agrícola, e aí começou depois a minha relação e aí vem tudo aquilo que vamos abordar a importância das Universidades na vida Acadêmica das pessoas, porque ao sair da Escola Técnica eu não fui atuar como Técnico Agrícola. Algo que poderia fazer, mas eu acabei me beneficiando, entrando num Programa de Educação da UFRGS, chamado Premen, que é o Programa de Expansão de Melhoria do Ensino. Fiz a licenciatura curta nessa área da Tecnologia da área Agrícola. Fiz a Licenciatura Curta. Ao terminar a Licenciatura Curta eu já fui contratado, fui aproveitado, absorvido pelo governo do Estado para trabalhar numa Escola Agrícola, como Professor. E foi aqui na Escola Agrícola de Cachoeirinha, a mesma de Viamão, onde me formei. Vim

trabalhar como professor, em Cachoeirinha, onde atuei por 38 anos na mesma escola. Escola Técnica Agrícola.

Na fala seguinte ressurgue uma proximidade entre a formação e a atuação profissional na Educação, bem como o processo de Formação Continuada presente ao longo da sua trajetória de uma densa experiência relacionada ao ambiente da Educação Básica e Superior, bem como a entidades representativas da área da Educação e dos trabalhadores de uma forma geral.

312125 - GESTOR DO ESTADO - Fiz a Licenciatura em História, e como eu tive que sobreviver em Porto Alegre e na época não tinha essa abertura para o mundo acadêmico, que tem hoje, de fazer Mestrado, Doutorado, inclusive nem tinha Mestrado em Curso de História, não sei se existia em algum outro na época, muito menos Doutorado. Então, eu fui logo para o mercado de trabalho. Trabalhar na Educação Básica, para sobreviver. [...] fui membro da CNTE (confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Fui um dos fundadores do CNTE. Participei da Fundação da CUT (Central Única dos Trabalhadores). [...] assumi a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. [...] eu fui o primeiro reitor da UERGS, o Reitor *Pro tempore*. [...] Eu fui convidado, então, por ele, mais de uma vez para fazer o Doutorado na USP e aceitei. Passei pela Seleção, né, enfim, fiz a qualificação, ainda como aluno do Mestrado. Mas, com a minha qualificação passei e fui promovido direto para o Doutorado. Terminei o Doutorado em 2004. Em 2005 fui contratado pelo IPA, onde assumi a Coordenação da Pesquisa e coordenei também a criação do *Stricto Sensu* no IPA. Criamos dois cursos de Mestrado.

A interlocução seguinte, diferente das demais, alguém que obteve outra experiência formativa que não da Educação, assim como da sua atuação em âmbito profissional. O ponto em comum nas falas é a Formação Continuada, que nos parece habitual isso ser buscado por qualquer profissional, independentemente da área de formação e atuação.

323959 - GESTOR DO ESTADO - A minha formação profissional, é da área do Direito. Eu me formei em 1982, na Faculdade de Direito na UFRGS. Depois de uma breve incursão na área do Jornalismo. Fiz, cursei concomitantemente Jornalismo na PUCRS e Direito na UFRGS, até que então fiz minha opção pelo Direito. Me formei em 1982. Em seguida comecei a advogar na área trabalhista, principalmente. Em seguida, fiz concurso para o Ministério Público. Fui aprovado no Concurso Público de 1986. [...] Reencontrei-me com a minha vocação. Estou atuando na área Criminal, que foi sempre a área que eu sempre gostei. Estou fazendo, tu perguntou da minha formação acadêmica. Estou fazendo o Mestrado na

Universidade de Lisboa.

Assim como o exposto anteriormente, o gestor subsequente também se apresentou falando das suas vivências e experiências em outra área de formação e de experiências profissionais que não da Educação. Igual ao todos os/as gestores/as da Secretaria da Educação entrevistados realizou sua Formação Continuada.

318151 - GESTOR DO ESTADO - A minha formação acadêmica é na Área de Administração, também Ciências Contábeis, mesmo que ciências contábeis eu nunca tenha exercido profissionalmente a função. Eu tenho também algumas especialidades em gestão empresarial e finanças empresariais, também em informática, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), PUC. E a parte acadêmica eu estudei na UNISINOS já há um bom tempo. [...] Eu nunca tive uma experiência muito ligada à questão da Educação, no sentido de exercer essa profissão. Sempre fui muito estudioso, gosto da área da Educação. Sempre escrevi, relatei e participei de entrevistas e também de Congresso sobre Educação durante um bom período da minha vida profissional, sempre foi muito ligada a projetos de desenvolvimento, principalmente do Estado, e aí é claro, né, que a Educação está no cerne desse processo.

Importante evidenciar que a maioria desses que estiveram na função de Secretários e Secretárias de Estado têm como sua formação base na Área da Educação, bem como sua carreira profissional engajada e vivida em Instituições Públicas, com exceção de dois, de áreas distintas da de Educação, observável nas descrições das entrevistas. De todo modo, esse diálogo inicial nos permite compreender o quão familiarizado poderiam estar com a realidade da Educação da rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, ao passo de colocar-se no imenso desafio de contribuir para um dos pilares fundamentais na construção e desenvolvimento da nossa sociedade. Nas palavras de Andreola (1993, p. 33), o ponto de partida é a experiência concreta do indivíduo, em seu grupo ou sua comunidade. Essa experiência se expressa através do universo verbal e do universo temático do grupo. Então, nisso residiu o intento inicial da minha interlocução para com os todas as pessoas que fizeram parte dessa pesquisa.

Percebeu-se em comum na fala desses interlocutores que atuaram como Secretários de Estado da Educação, sem exceção, que alguns realizaram, outros estão a realizar sua Formação Continuada no intuito de melhorar, qualificar seus quefazeres, naquilo que exercem e se identificam profissionalmente e também corresponder satisfatoriamente aos desafios que lhes são impostos pelos seus afazeres. Entende-se que as vivências e experiências de alguma forma contribuem no entendimento e compreensão, da maioria das pessoas, a ponto de saber definir o que é fundamental para a atuação profissional de quem quer que seja, sobretudo, no

relacionado para a Educação. Em razão de que novos desafios são postos a esses profissionais cotidianamente exigindo-lhes alternativas de resolução que, sem isso, muitas vezes são impedidos de solucioná-los pelas limitações e condições/situações que não correspondem às necessidades desses mesmos. Doravante a esse momento do diálogo estabelecido para com gestores da Secretaria Estadual da Educação, busquei saber deles quais são suas percepções acerca da Formação Continuada de Professores da rede pública Estadual da Educação.

A- Percepção dos Gestores da Secretaria Estadual da Educação sobre a Formação Continuada de professores

A qualificação do pessoal docente é um dos maiores desafios colocados ao Poder Público desde outrora, como igualmente bem verificamos em capítulos anteriores deste estudo. O investimento na qualificação e na valorização dos professores é uma forma de assegurar acesso a oportunidades de exercício da cidadania bem como a melhoria da qualidade do ensino. Segundo Imbernón (2010), em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação continuada ou capacitação começa a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educacionais. Para que isso de fato ocorra faz-se imprescindível, pois necessário, definir o papel dos professores na comunidade escolar, de modo a propiciar condições adequadas de trabalho e fortalecer o comprometimento desses com sua função social. Uma das tarefas fundamentais que gestores/as da Secretaria da Educação devem realizar é incentivar e promover inexoravelmente aos professores às professoras a Formação Continuada.

Nesse sentido, ao referir-se à Formação Continuada de professores, em sua denominação formação em serviço, Darcy Ribeiro (2018, p. 89) enfatiza que,

[...] dar ao professorado a ajuda que lhe permita alcançar níveis cada vez mais altos de eficácia profissional; seja melhorando os cursos de formação do magistério – sabidamente precaríssimos – seja treinando o professorado que ingressa agora na carreira, seja aperfeiçoando o magistério em exercício, que continuará por longos anos educando nossas crianças e jovens.

Compreende-se ainda que a formação de professores num sentido amplo e a Formação Continuada em sentido restrito não se reduzem ao acúmulo de teorias e sugestões pragmáticas de como melhorar suas práticas junto aos seus alunos, visto que, segundo Cunha (2022, p. 97):

Refletir sobre o conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa e ao próprio significado do papel do professor na sociedade. A pesquisa sempre acompanha os movimentos político-econômico e socioculturais que dão forma ao desempenho docente, quer no plano do real, quer no ideal. Já a prática estabelece-se a partir do amálgama de condições teórico-conceituais.

Diante disso, observe o que os Secretários e Secretárias da Educação do Estado do Rio Grande do Sul em entrevista disseram acerca da consideração que os mesmos têm no atinente à Formação Continuada de Professores.

312213 - GESTOR DO ESTADO - [...] eu acredito que toda e qualquer mudança na Educação, ou na qualificação ela só vai se dar efetivamente se investirmos nos Educadores. Respeitar a autoridade do Professor, a sua capacidade intelectual. Apostar na pesquisa, que nós também trabalhamos com a pesquisa naquele período, com a Pesquisa socioantropológica. Nós entendíamos que o Professor precisava deste apoio tanto da Formação em serviço, direto na Escola, com tempo para reuniões e para estudos, como também com esse suporte externo com o apoio das Universidades e num movimento de participação democrática. Acho que hoje ainda, diríamos que seria válido um movimento como esse para que os Sujeitos envolvidos na Educação pudesse ter voz e pudesse construir de fato, a Educação de qualidade que nós precisamos.

A ênfase desta fala está situada numa compreensão de que a Formação Continuada de professores é fundamental para sua qualificação pessoal e profissional, assim como o é no processo de desenvolvimento da democracia, a qual se substancia através da participação originada de um movimento de construção coletiva entre todos os envolvidos numa determinada realidade. Pois, “não basta ter o direito de participar, mas é preciso que se criem condições efetivas para essa participação” (RIOS, 2005, p. 116). Entende-se também uma perspectiva que assinala necessidade dialética entre Universidade e Educação Básica como espaço de possibilidades das interações e resolução dos desafios pertinentes aos afazeres docentes, sobretudo do Ensino Básico.

Em sequência às falas, outro Secretário da Educação Estadual afirma que:

310151 - GESTOR DO ESTADO - O que existe é que não há um incentivo concreto, para que o Professor da rede Pública estadual possa desenvolver melhor suas atividades. Então, para mim, tudo passa para que a gente possa ter Educação Continuada dos Professores, valorização, Formação Continuada. Tudo passa pela questão financeira. [...]. Então, para mim, a base fundamental para nós pensarmos uma Educação Pública de Qualidade passa pelo crescimento econômico do país, e naturalmente mais investimentos na área da

Educação.

Ao mesmo que este entende da necessidade da Formação Continuada de professores do Ensino Básico justifica que isso não se pode assegurar sem a garantia de recursos financeiros e, até mesmo pelos resultados de outras áreas do governo, por exemplo, a área econômica. Entende-se neste ponto de vista, que não há possibilidade de melhorias na Educação sem antes resolver a pauta econômica, a qual esta antevê àquela. Nesse sentido, cabe lembrar o que Florestan Fernandes (2020, p. 134) afirmou: “paguemos menos aos que ganham demais e desprivatizemos o Estado: os recursos orçamentários ficarão facilmente ao encontro das mãos”. Deste modo, trata-se em grande parte de escolhas e decisões políticas de governo, que elenca suas prioridades de resoluções diante as variadas demandas que se apresentam no contexto da sua governança.

Por outro lado, outro Secretário de Estado evidencia sua compreensão no que diz respeito à importância da Formação Continuada de professores, destacando igualmente a necessidade de valorização no aspecto remuneratório desses profissionais. Disse ele:

312172 - GESTOR DO ESTADO - [...] quero dizer que essa Escola Pública, ela vai crescer, ela vai se desenvolver, ela vai atingir a sua meta, a Qualidade da Educação se algumas premissas forem atendidas. Uma delas é valorizar os Professores, pagar bem os Professores. O Professor mal remunerado ele vai para a Escola com baixo astral, com desânimo e isso afeta o Aluno, isto o Aluno percebe, isto o Aluno verá. Vira violência, isto vira o Aluno descrédito, falta de interesse. Então, valorizar Professor, Qualificar Professor, fazer com que o Professor, mesmo ele já Formado e dando Aulas, ele possa frequentar os bancos da Universidade. Só assim nós vamos ter avanços na Educação.

Essa argumentação refere-se, principalmente aos professores que atuam no âmbito da Educação Básica, mesmo que uma minoria, variando de 5% a 10%²⁰¹ ainda constar apenas com a formação do Magistério Normal, ou Licenciatura Curta. Porque, à medida que se ampliou o número de alunos no Ensino Básico não houve suficientemente concurso público para novos professores, e o que aconteceu foi o de colocar alguns professores não habilitado a lecionarem para esse nível de ensino. Ou, ainda, quando tinha a formação no Ensino Superior numa determinada área teria que suprir aulas nos demais componentes curricular daquela área e similares. Por exemplo, um professor de Matemática com Licenciatura curta dando aulas de Matemáticas para alunos no Ensino Médio. E na falta de professores dos componentes curriculares de Física e Química, em alguns casos esse mesmo professor realizando essa

²⁰¹ **Fonte:** Estado do Rio Grande do Sul. Mapa estratégico do governo. <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos//magisterio-gov-1501.pdf>. Acessado em 22.02.2023.

tarefa. Além disso, está associada também a uma remuneração baixa, resultante da defasagem do vencimento básico em relação ao Piso do Magistério. Mesmo que se pagava à época um completo para alcançar o valor do Piso, ainda assim era um desafio enorme para viver com o mínimo de dignidade do exercício de educar com qualidade aos seus alunos. Contudo, cabe ressaltar que os últimos concursos realizados, em 2012 e 2013, assim como os contratos temporários já há exigência mínima e comprovação de formação em nível de Ensino Superior aos profissionais do Magistério Público Estadual.

Diante desse contexto de fazimentos de ações que deterioram as condições dos quefazeres docentes, inevitavelmente convém lembrar de Darcy Ribeiro (2018), quando este se referia na discrepância da evolução social e econômica do Brasil, com a escolarização, pois a via como herança do escravismo. O mesmo pode-se se dizer da forma como ainda hoje se buscam resolver a falta de professores de forma geral e, também, da falta de professores de determinados componentes curriculares se busca resolver por meio de gambiarras e, isso resultando em descaso, coisificação dos/as professores/as, ao ponto de não conseguir realizar suficientemente nenhuma e nem outra das atividades que lhes são incumbidas a realizar. Nota-se que essas marcas indelévels escravagistas, sobretudo nas condições de trabalhos, mantêm-se de algum modo institucionalizadas, pois, segundo Ribeiro (2018, p. 32):

O escravismo coisifica o escravo, convertendo-o em mera força energética e o condenando a só se manter humano por um esforço próprio de transmissão dos valores culturais que guarda no peito. Mas a escravidão também desumaniza o senhor, quando o compele a tratar seres humanos como coisas, como um total desprezo por sua pobreza e atraso.

Soma-se a isso, nesse igual contexto, conforme assinalou o interlocutor a intensa sobrecarga de tempo que muitos professores passavam cotidianamente deslocando de uma escola a outra, impossibilitando-os a conciliar um período para realização da sua Formação Continuada, onde quer que seja esta realizada, pois necessita completar sua carga horária em lugares diversos para garantir meios mínimos de sobrevivência. Disse o Secretário de Estado:

312172 - GESTOR DO ESTADO - Então é preciso que o Professor tenha a oportunidade. Não é que ele não queira ir para a Universidade, ele não tem como ir para a Universidade, porque ele trabalha em quatro Escolas. Ele sai de uma e dá quatro aulas, vai na outra dá mais quatro, vai na outra dá mais quatro. Ele faz isso, porque ele precisa de recursos para sobreviver e cuidar da sua família. Mas a Escola Pública, ela é essencial para dar Igualdade, dar a Democracia para que Todos tenham as mesmas condições de dignidade, de vida, de disputar um espaço no mercado de trabalho e ser alguém com dignidade.

Na continuidade das entrevistas sobre o ponto de vista dos Secretários da Educação Estadual do Rio Grande do Sul acerca da Formação Continuada de professores, nota-se o entendimento por parte do gestor em ver no professor um investigador, pesquisador como uma das características fundamentais aos quefazeres desses profissionais. A formação move-se sempre entre a dialética do aprender e desaprender (IMERNÓN, 2010). O outro gestor argumenta:

312125 - GESTOR DO ESTADO - Acho que a Formação de um Professor pesquisador na Educação Básica é uma questão central para a Qualidade do Ensino. [...] Essa separação entre Ensino e Pesquisa, que transforma a Escola Básica, num repositório de transmissão de conteúdos sem sentido, sem significado é um dos grandes problemas na Qualidade do Ensino. Quer dizer, todo o Ensino, desde a Educação Infantil ele deve estar voltado à Investigação. [...] formar um Professor pesquisador na Rede através da Educação Continuada, e as Universidades estarem ligadas a isso, nos seus Cursos de Formação, também Professores pesquisadores é uma questão fundamental. [...]. Acho que o Professor do Ensino Básico, ele tem que ser estudioso permanente, mas para isso, ele tem que ser incentivado. Desde a sua Formação até às questões materiais, que o envolvem nesse sentido. E eu continuo achando, que assim: que a Universidade, ela é, ela tem um aporte espetacular para a Rede Pública.

Avista-se nessa fala a ideia de que os professores do Ensino Básico não devem ser tão somente reprodutores de ideias pré-estabelecidas sobre os conteúdos e práticas que estão a ensinar, mas facultam de um potencial de também poder ressignificar as temáticas desenvolvidas com seus alunos em outra perspectiva, a de protagonistas desses saberes. Pois, “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 1996). Entre outras coisas, para isso, é imprescindível a interface entre Universidade e Educação Básica, de modo a estabelecer um ponto de equilíbrio a fim de garantir a Formação Continuada desses profissionais e dar-lhes possibilidades para melhor superar os desafios atinentes aos seus trabalhos docentes. Com base, sobretudo nas suas próprias experiências e vivências encontrar condições de tornar-se organicamente um pesquisador das suas próprias práticas e na busca criativa, crítica e construtiva dos seus afazeres juntamente aos seus alunos. Ou seja, dar aos professores juntamente aos seus pares e educandos condições de se reinventarem frente aos desafios que exigem uma aprendizagem significativa e condizente à realidade em que se encontram inseridos.

Por conseguinte, o gestor seguinte expõe sua fala sobre a percepção que tem atinente a Formação Continuada. Diz ele:

323959 - GESTOR DO ESTADO - [...] encarar a Educação como prioridade, como importante para construir aquela Sociedade que todos nós queremos. Como eu te disse e repito, não há uma Sociedade de igualdade, de oportunidade, sem que haja uma Educação Pública, Gratuita e de Qualidade, acessível a todos. Então, isso é o que eu penso, [...].

A percepção por este apresentada centra-se na idealização da Formação Continuada como condição de uma Educação de qualidade e potencial equalizadora para a superação das desigualdades e propulsora de oportunidades que dão possibilidades de construção de uma sociedade almejada por todos. Nas palavras de Francisco Imbernón, lembre-se de que a formação sempre tentou “dar solução a problemas genéricos” e não a situações problemáticas e específicas, vividas pelos professores. É importante unir a formação a um projeto de inovação e mudança (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Em consequência, outro gestor aponta a sua percepção referente para a Formação Continuada de professores entendendo-a como importante, contudo necessitada de uma adaptação constante frente às transformações que ocorrem na sociedade. Afirma ele:

318151 - GESTOR DO ESTADO - Dos Professores entenderem que o papel dele é diferente, e não é nem melhor, nem pior, ele é diferente. Continua sendo tão importante como sempre foi, desde lá, do século XIX, como a gente vê aquelas fotinhas do respeito, da disciplina que se tinha dentro da sala de aula. Acho que isso tudo vai se modernizando, né. O contato, a relação vai se tornando diferente, isso é bom para todos, mas ele continua tendo papel fundamental, e aí a rede de parcerias. E aí assim, a vontade de se oferecer essa adaptação, aí, desse mundo moderno, mas também, a necessidade do profissional em entender que ele vai ter que continuamente mudar. Não tem mais como, a gente está no mundo que três, ou quatro vezes por ano tem alguma modificação, e uma necessidade de atualização. Vale para todas as profissões, imagina para uma profissão que é para ensinar outras profissões.

Nesse ponto de vista anuncia-se um paradoxo baseado no entendimento da Formação Continuada de professores percebida como uma forma de adaptação desses profissionais ao mundo que se anuncia de transformações constantes. Pode-se perceber haver um entendimento ancorado na tessitura passiva do papel social dos professores em detrimento a sua função de agente criativo e criador de novas possibilidades de aprendizados alicerçados em sua realidade e para além dela. Nas palavras de Florestan Fernandes (2020, 237/238) “diríamos que o professor foi objetificado e ainda o é na sociedade brasileira”. No momento atual ainda há um grande desafio aos professores no sentido de fazer prevalecer à compreensão da necessidade da sua autonomia docente e a capacidade de desempenhar,

planejar integralmente sua função apesar dos entraves, às vezes advindos dos (des) interesses políticos e governamentais que amordaçam o potencial orgânico inerente as suas possíveis participações nas decisões que dizem respeito à teoria e a prática da Educação, que os mesmos são incumbidos de realizar. “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora e ocultadora* de verdades” (FREIRE, 1996, p. 99).

A Formação Continuada de professores é crucial no devir profissional. O ser professor hodiernamente convive com a transmissão e construção de saberes humanos em um contexto de céleres mudanças e transformações. Sabe-se que há uma inserção constante de novas tecnologias, as quais, de algum modo e outro, modificam as formas de relações entre os indivíduos, assim como as novas gerações aprendem e se reconhecem diante a complexidade e pluralidade de saberes que também as absorve deixando-as, na maioria das vezes, insertas nas escolhas e decisões que precisam tomar a cada instante. Diante disso, o papel do professor de igual forma exige uma complexidade e pluralidade de ações para a busca de soluções aos desafios diários atinentes aos seus quefazeres. Reconhecer a complexidade do pensamento e da prática docente significa aceitar que a educação, como fenômeno social, é uma rede aberta, que promova a reflexão e a intuição para melhor planejar e gerir o ensino-aprendizagem de modo a melhor intervir na complexidade dos sistemas éticos e políticos da estrutura social laboral (IMBERNÓN, 2010, p. 101). Portanto, “a docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos” (CUNHA, 2022, p. 263). Ademais, para além da experiência e da prática reflexiva desses profissionais, esperam-se dos mesmos a troca de saberes para com seus pares que vivenciam situações semelhantes, através de momentos de discussões, confrontos e elaborações num novo patamar de compreensão e resoluções acerca das suas práxis, seja isso realizado no seu ambiente de trabalho, seja através de atividades fora da sua jornada de trabalho, como palestras, oficinas, congressos, seminários de estudo e até mesmo a realização de outros níveis de estudos *lato Sensu* ou *stricto Sensu*. É oportuno considerar nesse sentido que “os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor” (LIBÂNEO, 2018, p. 189).

B - Percepção dos Coordenadores dos cursos de Licenciaturas das Universidades (UFRGS e PUCRS) sobre a Formação Continuada de Professores

Assim como se construiu o diálogo das entrevistas com os que foram Secretários da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, também busquei saber as percepções que os/as

coordenadores/as das Licenciaturas das duas Instituições de Ensino Superior (UFRGS e PUCRS) apresentam acerca da Formação Continuada de professores do Ensino Básico. A entrevista para com esses se realizou do mesmo modo com os que foram Secretários/as de Estado da Educação, isto é, através da plataforma Google Meet e, diferentemente daqueles também por intermédio de questionário eletrônico, por solicitação e disponibilidade de alguns dos mesmos diante das suas muitas tarefas e demandas que os impossibilitaram naquelas circunstâncias ao encontro presencial para a realização da entrevista.

As falas resultantes desse diálogo são perspectivas que se somam as anteriores e podem contribuir mais amplamente ao tema proposto, permitindo que se desenvolva uma reflexão que ultrapasse os limites do senso comum, ou até mesmo de uma pragmática restrita a institucionalidade administrativa. Da mesma forma que, “a articulação entre formação inicial e a formação continuada, num sistema de alternância entre as escolas e as instituições formadoras de professores, representa uma modalidade de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos reais de trabalho” (LIBÂNEO, 2018, p. 191).

Assim, o coordenador da Licenciatura expõe sua compreensão:

613118 – COODENADOR GERAL DA LICENCIATURA - UFRGS - Talvez a palavra mais importante nessa questão hoje, da Formação Continuada de Professores, numa perspectiva solidária, de continuidade de ações que visam à Formação Continuada de Professores é a palavra Rede. E a Rede assim em múltiplos sentidos: Rede no sentido de buscar, colegas que nos auxiliem a aprender: seja aprender a usar um recurso, seja trocar ideias, a respeito de como eu posso ensinar determinado conteúdo, minha área é de Matemática, como é que eu posso transformar meu conhecimento, enquanto docente, num conhecimento que os meus estudantes consigam fazer uso dele. Então, a minha palavra Rede ela é fundamental. [...] redes de comunicação, redes humanas de comunicação consegue se auxiliar no sentido de potencializar, lembrando que a inteligência coletiva, ela é superior às inteligências individuais. Então, nesse sentido, a palavra Rede, ela é fundamental. **Repito:** rede de solidariedade, de cooperação, de trocas de ideias, redes de conhecimentos. Para mim esse é o ponto central. E se a gente pensar a partir do ponto de vista das tecnologias é isso. As Tecnologias Digitais enquanto uma grande rede que permite a comunicação entre as pessoas.

Há um enfoque na concepção da palavra rede como axial do processo de Formação Continuada de professores, evidenciando a importância de uma interface entre as diferentes instituições envolvidas e não só, pois considera a multiplicidade de indivíduos, de saberes que tem em si o potencial de agregar e constituir conhecimentos que visam a uma práxis

consistente e capaz de aderir os envolvidos e, ao mesmo tempo flexível no sentido de interpretar os novos fenômenos da realidade em que se está inserido, rompendo as barreiras das individualidades pessoais e até mesmo institucionais para encontrar meios alternativos para superar as injunções sistêmicas existentes no contexto laboral desses profissionais. Nesse sentido (EBES, 2021, p. 327),

As redes de conhecimento pressupõem a ampliação dos saberes e fazeres pedagógicos capazes de mobilizar o protagonismo do professor e sua maior autonomia, caminhando na direção de processos autoformativos e interformativos que se caracterizam pelo complexo tecido intelectual, constituído pela interatividade entre os sujeitos, cujos elos motivacionais mobilizam as individualidade na direção da coletividade, ultrapassam a perspectiva auto-organizativa da ideias, transcendendo as práticas e teorias que decorrem dessa busca comum.

Caso contrário, conforme Cunha (2022, p. 156),

[...] a universidade não aprende com o que faz, não potencializa a experiência relacionada com sua principal missão: o ensino e a formação das gerações que lhe são confiadas. Ou seja, não assume o papel de instituição aprendente e desperdiçada a experiência, [...]. E, sendo ela a portadora da licença para formar professores nos demais graus de ensino, encontra dificuldade para expandir uma perspectiva diferente das práticas que vivencia.

Por conseguinte, está a exposição da fala de outra coordenadora da Licenciatura, a qual se debruça em analisar a Formação Continuada de professores numa dimensão centrada no sujeito docente da educação básica, como que o âncora do seu processo formativo, e a partir disso faz uma aproximação desses com a instituição na qual atuam profissionalmente, bem como com a outra qual buscam dar continuidade para as suas formações e ressignificação das suas práxis. Assim diz:

651292 – COORDENADOR GERAL DA LICENCIATURA - UFRGS - Para a formação continuada tu tens que ter alguém que goste do que está fazendo, que queira investir em formação continuada. Tu precisa de incentivo para a formação continuada. [...] nós precisaríamos de Políticas de Formação Continuada Docente. Mas, isso é uma vontade maior. Para isso, a gente tem que repensar a carreira docente também. Que incentivo o professor tem de estudar adiante? Qual é a modificação da vida dele? O que é que isso valoriza como ser humano? Então, precisamos analisar tudo isso. Não é só a Universidade abrir espaço de formação continuada. Podemos abrir espaço, devemos abrir espaço de formação continuada. Agora, o que isso representa para os professores? E essa formação continuada realmente representa uma mudança de pensamento deles, uma progressão do

pensamento deles? Ou vai ser mais do mesmo?

Os questionamentos trazidos nesta interlocução conectam-se com a compreensão de que a Universidade não apenas desenvolve o ensino, a pesquisa e a extensão para o exercício de certas especialidades, mas também de possibilitar uma formação de cidadãos, seres pensantes, “que buscam continuamente novos caminhos, e não de máquinas que sempre repetem automaticamente os mesmo movimentos” (FÁVERO, 2011, p. 60). Além disso, alerta da importância de políticas de Formação Continuada docente para além do cumprimento ritualístico dessa tarefa, mas que traga resoluções concretas e significativas aos profissionais docentes, de modo que possam encontrar-se e encontrar melhorias satisfatórias que são condições *sine qua non* a transcendência dos seus quefazeres docentes.

Na continuidade das entrevistas apresentam-se as concepções dos/das coordenadores/as das Licenciaturas da PUCRS. Mesmo que de forma bastante concisa expuseram suas falas em correspondências aos questionamentos que lhes foram direcionados. Percebe-se nessas falas o entendimento de que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza política educacional, de modo que, conecta a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes, portanto, modos de ação que lhes são necessários no seu vir a ser docente. Nesse sentido, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 16),

[...] o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos, etc. Significa então introduzir objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, em relação aos conteúdos da matéria que ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos, em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos, inserindo-os em uma estrutura organizacional em que participe de decisões e ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimento e práticas que ultrapassem o campo de sua especificidade.

Um deles, a partir da sua autopercepção enquanto docente do Ensino Superior analisa a Formação Continuada dos profissionais que atuam no Ensino Básico. Então, afirma:

619119 – COORDENADOR DE CURSO DA LICENCIATURA PUCRS - A formação continuada é um importante meio de atualização dos professores, minha trajetória vem de Educação Continuada.

Essa fala vem ao encontro do que considera Perrenoud (1993), a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes

de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O ser e estar professor que se compreende em sua trajetória e o que essa implica pressupõe-se a ciências desses vários tipos de saberes que perpassam a trajetória de vida desses profissionais.

Da mesma forma a outra interrogada, em momento distinto do anterior, apresentou seu entendimento acerca da Formação Continuada de professores do Ensino Básico, à medida que considera a incompletude da formação inicial, lança um olhar ao processo vindouro desses futuros professores e dos desafios que se apresentam para além do domínio da teoria, das ferramentas indispensáveis ao exercício profissional, como o uso das tecnologias e o conhecimento e domínio da própria legislação do ensino:

651911 – COORDENADOR DE CURSO DA LICENCIATURA PUCRS - É muito importante que os Licenciandos continuem se aperfeiçoando com novas tecnologias, novas visões sobre os alunos, e sobre as legislações do ensino.

Contudo, “a formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz” (IMBÉRNON, 2010, p. 47), de modo a buscar continuamente os meios adequados e atualizados aos seus quefazeres docentes, assim como a compreensão acerca dos seus alunos e das leis correspondentes ao seu ofício.

Outro ainda, de outra Licenciatura expôs sua compreensão referente ao mesmo assunto, ciente dos desafios de se colocar em prática a Formação Continuada de professores do ensino Básico quando muitos desses encontram-se sobrecarregados de atividades profissionais diárias, tornando-se inconciliável a possibilidade de aprimorar seus saberes:

616121 – COORDENADOR DE CURSO DA LICENCIATURA PUCRS - Essencial e por vezes relegada a um segundo plano (ou mesmo existente). Sabemos da dificuldade de professores da rede pública de terem alternativas viáveis para o aprimoramento da sua formação.

Na continuidade da fala desse mesmo coordenador está expressa a preocupação com seus alunos em processo de formação inicial, de modo que busca possibilitar aos mesmos, desde já, atividades extracurriculares, como que antecipando a dinâmica da Formação Continuada e, ao mesmo tempo alertando-os da necessidade desse processo ao longo da vida desses novos profissionais. Em diálogo com esse aspecto diz Maria Isabel da Cunha (2012, p. 97):

É interessante que o gosto e o estudo fazem a pessoa valorizar seu campo de conhecimento, entusiasmar-se com ele e isto influencia os alunos. Parece que ninguém pode ensinar bem alguma coisa, se não consegue para si uma resposta sobre a finalidade do conhecimento que aprofundou.

Assim, corroborando com a reflexão acima, o coordenador afirma:

616121 – COORDENADOR DE CURSO DA LICENCIATURA PUCRS - [...] Como coordenador de curso, procuro oferecer uma série de atividades extracurriculares, em horários alternativos, que auxiliem, também na prática, nossos alunos, futuros docentes, para que saibam da importância desse constante processo que é também olharmos para nós mesmos, para a nossa formação, nossas lacunas.

Com base nessas interlocuções dos/as coordenadores/as das Licenciaturas, de uma maneira ou outras, indica o que assinala Fávero (2011, p. 61):

A universidade deve ser pensada não como uma instituição onde indivíduos se iniciam em certos conhecimentos constituídos ou preestabelecidos, mas onde são possíveis condições para que esses indivíduos consigam uma formação que corresponda a seus interesses, às suas aspirações e também à imagem que eles têm de busca da vida social e de seu papel na sociedade.

Nesse sentido, é substancial a concepção de uma formação em processo contínuo e constante, como que uma via de mão dupla do ensino, da pesquisa sendo basilares na construção e no desenvolvimento da cultura e da preparação específica dos professores do Ensino Básico. A formação continuada deve se estender ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes e deve questionar continuamente os valores e as concepções de cada professor e da equipe de forma coletiva (IMBÉRNON, 2010, p. 47).

C - Percepção dos Professores do Ensino Básico da 1ª CRE – SEDUC-RS sobre a Formação Continuada de Professores

A sequência da exposição das entrevistas é resultante dos diálogos realizados com professores/as. Essas falas foram realizadas individualmente e presencialmente com cada um/a dos/as participantes da interlocução. A totalidade das entrevistas é bem maior. Contudo elenquei treze falas distintas, a partir das quais poderão ser observadas as percepções acerca da Formação Continuada. O critério foi de as demais entrevistas apresentarem uma repetição dos argumentos por essas apresentadas. O conjunto dessas entrevistas dos/as professores/as do ensino Básico trazem em si muitas falas de vozes embargadas pelo contexto de pandemia e das muitas dificuldades de lidar com seus quefazeres docentes, com a necessidade de usar instrumentos, ferramentas que muitos desses desconheciam, ou encontrar-se em situações limitadas no manejo desses dispositivos para realizar as aulas de forma remota e possibilitar o aprendizado necessário aos seus alunos.

Além disso, manifestava-se uma atmosfera densa e afugentadora por consequências repetidas de descaso em relação ao magistério público estadual nos últimos tempos, desde o não recebimento em dia da remuneração mensal, ao recebimento parcelado e de dias incertos e não sabidos ao longo de quase um ano, e demais precarizações no referente às condições de trabalho e infraestruturas das escolas, com o acréscimo, posteriormente, das mudanças aprovadas em 2020 no concernente ao Plano de Carreira do Magistério ocasionando um mal-estar e desestímulo. Diante disso, tornando qualquer tipo de diálogo, inclusive entre os pares o bastante desafiador. Exigiu-se muito tempo de convencimento para realizar essas entrevistas, uma vez que muitos desses encontravam-se desarrazoados da situação em que se encontravam, e falar de Formação Continuada nesse cenário era quase que um convite a uma contenda. Todavia, foi possível, porém não tão fácil como se esperava que fosse. Contudo é até compreensível. Será que poderia ser diferente perante tal situação!? Enfim, as entrevistas realizadas são consideravelmente encharcadas das vivências e experiências próprias que cada participante teve ao longo da sua jornada profissional, que constam o mínimo de dez anos de experiência efetiva no magistério público da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Portanto, há a compreensão de que “a superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (FREIRE, 2003, p. 28).

De forma geral, nas falas dos/as professores/as do ensino Básico da 1ª CRE da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, apresentou-se uma compreensão acerca da importância da Formação Continuada para os seus quefazeres profissionais. Entendo que, “a solução não está em apenas aproximar a formação dos professores e do contexto, mas sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (IMBÉRNON, 2010, p. 40). Embora, considerável parte dos/das professores/professoras, principalmente da 1ª CRE, de Porto Alegre se defronte com grandes desafios, na maioria das vezes, para realizar isso por consequência das sobrecargas de atividades, assim como da necessidade de atuar em duas escolas ou mais para completar sua carga horária, ponderando que boa parte do tempo é absorvida para deslocar-se de uma escola a outra ao longo da sua vida profissional, entre outros aspectos analisados. Um dos professores afirma:

PROFESSOR 931221 - Eu acho que o Professor, enquanto é Educador e trabalha no campo das Ideias, né. A gente tem que estar sempre atualizado. As coisas mudam em todas as áreas, inclusive na minha área que é História. Então, eu acho que é muito importante que a gente se

atualize, que a gente tenha a Formação Continuada. Então, infelizmente, nesse momento, a gente tem que buscar, já que a gente não tem. A gente não tem isso dado para nós.

Demonstra-se nessa fala da importância da Formação Continuada como forma de manter-se atualizada, sobretudo na sua área de conhecimento, mas para que isso se concretize exige-se o ir atrás, uma vez que não o é divulgado no seu ambiente de trabalho sobre esse tipo de formação, mais voltado à sua área de atuação. “A atuação do professor é importante garantia nas implementações da mudança, embora não se desconheça o papel do Estado como gestor do sistema educativo, como articulador do processo de mudança” (ENRICONE, 2008, p. 38)

Na explanação seguinte, verifica-se o relato de vivências e experiências de formações que obtivera ao longo da sua vida profissional. Esse outro interlocutor afirma o seguinte:

PROFESSOR 915101 - Eram grandes encontros de estudo e formação continuada de Professores, que duravam em torno de três a quatro dias. Foram Cursos, esses, que para mim fizeram sentido, porque abordavam temas voltados à realidade das salas de aula. Aliás, eram temas variados: contextos de sala de aula com Alunos; práticas; relação com a família. Eu vejo que eram momentos de estudo e igualmente de convívio com Colegas de outras Escolas. Momentos de diálogo, de troca de experiências que de fato contribuíram para a formação enquanto pessoa, bem como enquanto profissional. Então tivemos algumas Formações que para mim foram importantes, como é o caso desses grandes Encontros e essa de temas específicos nas Escolas.

Esses grandes encontros, embora não explicitados nesse trecho do diálogo, segundo o próprio interlocutor confirma no decorrer da entrevista, confirma que ocorriam, na maioria das vezes, nas dependências de algumas Universidades, principalmente aqui em Porto Alegre com professores da 1ª CRE, e contava com a presença, participação e interlocução dos professores das Licenciaturas dessas Instituições de Ensino Superior, entre as quais analisamos neste estudo. Em consideração ainda ao relato anterior, observa-se que a Formação Continuada de professores não se restringia a saberes didáticos, técnicas para aplicar em sala de aula com os alunos, assim como se desenvolvia momentos de diálogos, mediados pelas próprias experiências entre pares das diferentes escolas que nessas circunstâncias se encontravam. Nesse sentido, “aprender a conviver com a diferença é uma importante condição de formação e, se nos ajuda a aceitar nossas possibilidades e limites, também propõem que vejamos o aluno pela mesma lógica” (CUNHA, 2022). Essa consideração vai ao encontro da concepção de que a formação deve promover o encontro consigo mesmo e com o outro, no sentido que a existência humana não pode ser muda,

silenciosa, sim, existir, humanamente, pronunciar o mundo e modificá-lo. “O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2014, p. 108).

Na sequência, outra fala comenta da importância e significação da Formação Continuada dando ênfase àquelas formações que a escola tem a autonomia para realizá-las, possibilitando uma melhor troca de experiências e vivências entre os pares e resultar em aprendizagens mais substanciais as mudanças e construção dos seus afazeres. Assim diz:

PROFESSOR 927121 - [...] sou partidária da Formação Continuada. Acho fundamental, que se tenha essa oportunidade, de estar sempre buscando essa renovação, estudando sempre. Nunca deixar de estudar. [...] E as experiências que eu tive de formação continuada, quando a Escola podia organizar as formações foram momentos muito mais ricos de aprendizagens, e de mudanças e de construção.

Ao referir-se a sua experiência o professor reconhece aspectos singulares da formação que se medeia no âmbito coletivo daqueles que atuam coletivamente num mesmo propósito. “Trata-se de gerar verdadeiros projetos de intervenção nos contextos e por isso precisamos de instituições de formação próximas do professorado” (IMBERNÓN, 2016, p. 147). Reside aí, um dos desafios de a Universidade ir também até a Escola de Ensino Básico, colocar-se no diálogo construtivo a partir e na realidade que se encontra esses professores provocando-os e incentivando no exercício da observação e reflexão acerca das práticas que realizam no seu *locus* de trabalho e, assim dinamizar-se no exame das suas teorias e práticas, promovendo um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando por que se faz (SACRISTÁN, 1991). Nesse mesmo sentido ainda, convém considerar o que afirma Francisco Imbernón (2010, 46),

Várias vezes já surgiu a ideia de vincular a formação a um projeto de trabalho dos cursos de formação, em que houvesse uma revisão dos processos de formação no local de trabalho, local em que se dão as situações problemáticas. Uma “formação a partir de dentro e para dentro e fora”, baseada na revisão conjunta mediante processos reais de pesquisa-ação, não no sentido de ortodoxia metodológica, senão no da reflexão sobre o que se faz e sobre a finalidade da mudança coletiva. E tudo isso não impede que se possa necessitar do apoio externo de assessores que acompanhem os professores nesse repensar a prática.

No diálogo seguinte realizado com outro professor está presente a preocupação em realizar o processo de Formação Continuada perante aos desafios em conciliar o tempo de um profissional precisar estar em mais de uma escola e o período necessário para realizar novos

estudos, e reflexões sobre suas práticas. Tal fato já foi trazido à tona através da fala de alguns gestores da Secretaria da Educação que também tinham consciência dessa própria realidade dos professores que atuam em sala de aula e, por vezes, precisam realizar cotidianamente uma exacerbada rotina de deslocamentos de uma escola para outra para completar sua carga horária fundamental para proporcionar condições de sobrevivência ao depender tão somente desse ofício. Diante desse contexto diz o professor:

PROFESSOR 952121 - a gente está nesse caos assim, digamos né, fica muito complicado para fazer essas formações continuadas. Eu acho que seria interessante o Professor ter uma carga horária numa Escola somente, e que pudesse suprir financeiramente ele, para que ele pudesse assim estudar com calma. Eu acho que seria o ideal. Mas, eu não vejo muita expectativa nisso não. Ao menos, por agora não. Aliás, desde que eu estou no Magistério, não vejo mudança nisso.

Por conseguinte, em outra entrevista, avista-se a ideia de que formação inicial é um insuficiente à práxis docente, por isso a importância dos professores colocarem-se na condição de aprendizes com base nas suas vivências e experiências em sala de aula, de desenvolver a sensibilidade que envolve perceber como seus alunos conseguem aprender sobre os conteúdos com eles analisados nas aulas. Deste modo, de acordo com Libâneo (2014, p. 86/87),

Não basta a transmissão acrítica do conhecimento, não basta desenvolver o espírito crítico, não basta fazer discursos políticos ou repetir palavras de ordem na sala de aula. É necessário um trabalho mais concreto: preparar boas aulas, exercícios, temas de debates, dominar as técnicas didáticas, conhecer o mundo de valores, gostos dos alunos, conhecer as condições concretas de vida e de trabalho, a fim de saber quais são as efetivas desvantagens e quais são as positivities dos alunos. Ao mesmo tempo, o professor deve estar preparado teoricamente para perceber as contradições da sociedade, os determinantes das classes que direcionam sua atividade prática, o papel do ensino enquanto coadjuvante do movimento histórico de emancipação.

Nesse sentido diz o professor:

PROFESSOR 995932 - Primeiro: o professor ao terminar a sua licenciatura, ao sair da Faculdade com Diploma de graduado, licenciado, que ele tenha a visão de que ele não vá só aprender dessa maneira. Sim, que ele vai aprender muito colocando o pé dentro de uma sala de aula.
E estude! Estude, estude muito. [...] Eu tenho que estudar todas as questões do modo, não é métodos mirabolantes, vamos dizer assim. É o modo como o aluno aprende.

Na continuidade das entrevistas percebe-se certa ausência da mantenedora do Estado em proporcionar e incentivar aos professores a necessidade de buscarem realizar a Formação

Continuada, caracterizando-se tão somente pelo esmero que cada desses em buscar por si mesmo, algo que deveria interessar ao conjunto da sociedade, sobretudo a quem o emprega, o Estado, de modo a garantir a qualificação dos seus professores e, isso estar entre um dos corolários para que se alcance uma Educação de qualidade. Como bem esclarece Libâneo (2018), o fato de também fazer parte da Formação Continuada ações de acompanhamento das equipes das escolas promovidas pelas Secretarias de Educação, ao apresentar diretrizes gerais de trabalho, oferecer assistência técnica e especializada, como também apresentar oportunidades de atualização e aprimoramento profissional. O professor entrevistado expõe sobre as experiências e desafios à sua Formação Continuada:

PROFESSOR 981131 - Posso dizer assim, que em primeiríssimo lugar, que a minha formação continuada, todas as que me levaram a uma melhor condição de desempenho do meu trabalho, da minha profissão, do meu trabalho em sala de aula, basicamente, foram as buscadas por mim. Aquelas que eu fiz, os cursos de extensão que eu fiz, o Mestrado que eu fiz.

Em aproximação a essa fala anterior está pronunciado na entrevista de outro professor, como poderemos perceber no que afirma:

PROFESSOR 929215 - É eu acho que Formação Continuada é de alguma maneira, algo que o Professor ou a Professora não, não se acomodarem assim, no seu Plano de Aula, né. Não tornar o seu trabalho mecânico, que às vezes é tão, tão fácil disso acontecer, né. Então, fiz então bacharelado, fiz Especialização, fiz o bacharelado em História, o Mestrado, o Doutorado, tudo isso na área da História. Então, isso nunca foi direto com relação às minhas aulas. Mas eu acho que sempre me fez me colocar nesse lugar de intelectual e de ter autonomia intelectual para pensar as minhas aulas, né. E eu acho que foi um processo bem individual mesmo, de buscar a Formação Continuada.

Nota-se a consciência pessoal e profissional de tomar iniciativa e buscar o que melhor o auxilia no desenvolvimento da sua práxis cotidiana. Pois, “se não é fácil a mudança, é quase impossível a permanência, quando se têm consciência das mudanças sociais e dos desafios delineados para o futuro”(CUNHA, 2022). Ao se perceber inconcluso em seus saberes, por isso a busca contínua de adquirir novos conhecimentos que o permitem no exercício de maior amplitude e profundidade, dando-lhe uma autonomia intelectual engajada com sua constituição pessoal e profissional. Todavia, o interlocutor considera ser uma busca muito mais pessoal que coletiva, ou até mesmo institucionalizada desse processo de qualificação profissional e pessoal dos professores.

Na fala seguinte, outro professor comenta das suas experiências:

PROFESSOR 991191 - Formação continuada do Estado de professores são essas formações aí: Jornadas Pedagógicas; Semana Pedagógica na Escola que se oferece. Aqui nesta escola eu tive uma semana de formação pedagógica no meio do ano. Acho que todos os anos a gente fazia. Contratavam palestrantes.

Observa-se nessa afirmação uma continuidade da Formação Continuada por meio de Jornadas Pedagógicas e Semana Pedagógica, que geralmente são incentivadas anualmente pela Secretaria Estadual da Educação, considerando-se que algumas dessas atividades ocorriam em Universidades aqui de Porto Alegre, através das parcerias entre a SEDUC RS e essas Instituições de Ensino Superior e outras atividades no âmbito da própria escola. Segundo Imbérnon (2010, p. 46),

Potencializar a troca de experiências entre indivíduos tratados iguais e a comunidade, dentro de um projeto educativo comunitário, pode possibilitar a formação em todos os campos de intervenção educacional e pode aumentar a comunicação entre a realidade social e os professores, algo tão necessário em uma nova forma de educar.

Todavia, trata-se de atividades que ocorreriam por alguns períodos, de maneira a ser contínuo por dois a quatro anos consecutivos quando muito. Ou seja, normalmente não há uma continuidade desse processo de um governo e outro do Estado, o que é observável ao período que delimitei para análise nesta pesquisa. Como exemplo disso, o Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio.

Na entrevista consecutiva o professor entrevistado entende a Formação Continuada ser uma necessidade, porém destaca que o que obteve por sua própria iniciativa e não por haver um incentivo, informação, ou comunicação suficiente da SEDUC RS para com seus professores, ao ponto de se alguma formação ser realizada essa não estar de conhecimento de muitos e acabam não a realizando e, sim, dentro das suas possibilidades buscando algo por conta própria.

PROFESSOR 911915 - E os cursos que eu fiz foi por minha própria conta. Meu conceito de formação continuada para professores, eu imagino, eu na verdade é uma necessidade sabe, do professor. É uma necessidade do professor. [...] É necessário o professor voltar para dentro da sala de aula, sentar na cadeira de aluno. Eu acho que isso é muito importante, muito necessário. Mas, infelizmente a gente não tem isso, a gente não tem. [...] Então, o que a gente sabe é que a gente aprende sabe, a gente descobre meio que sozinha. Um fala de um para o outro, e quando vem essas modificações né. Por exemplo, quando entrou o Plano Novo.

Tudo parece arbitrário. E aí a gente foi trabalhar isso. Foi ler sobre isso e se integrar. Enfim, porque não houve assim uma, como vou dizer, uma formação específica para isso. [...] Mas, enfim, a nossa formação, eu entendo assim né, que a gente precisa dessa formação continuada. E essa questão da formação continuada para o professor a mim me parece, que ela entra também naquela questão da valorização dos professores.

Nessa entrevista ainda denuncia-se a ausência de diálogo, decisões verticais e arbitrarias por parte dos gestores, com isso representando um distanciamento, um esfriamento das relações entre os que estão na função de gestores da Secretaria Estadual e os que atuam diretamente com os alunos em sala de aula, os/as professores/as. Observa-se que há o desafio diante a ausência do diálogo necessário entre os entes envolvidos. Portanto, como afirmou Paulo Freire (2021, p.85) “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso”, e não o contrário”.

Por conseguinte, em outra entrevista, elucida-se a não continuidade da Formação Continuada de professores, por não haver uma sequência de algo que se começou e nem se concluiu, pipoca-se de um tema a outro sem resguardar conexões possíveis entre a teoria e a prática, como que um “faz de conta” que se está fazendo algo para uma determinada finalidade, sem objetivos devidamente esclarecidos aos partícipes do processo. O entrevistado diz:

PROFESSOR 912161 - [...] a formação continuada não é. Não é continuada, não é continua tá. Ela é, ela tem, a continuada a gente tem. Todo ano a gente tem. Agora não é uma sequência daquilo que tu vinha fazendo. Então, para mim, continuada seria seguir uma sequência. Ter aquela, né, uma sequência daquilo que tu vinha fazendo. São aleatórios, entendeu! É continuada, porque é todo ano, mas não é um tema continuado, não é assunto continuado.

Na continuidade do diálogo através de outra entrevista ouvi o relato da experiência acerca da Formação Continuada caracterizada por uma conquista solitária e pessoal. Há esse entendimento com base na fala:

PROFESSOR 931259 - Num primeiro momento, a Formação Continuada foi por minha conta, procurando e indo atrás exatamente desse fator. Porque eu me sentia despreparada e eu fui procurando, indo atrás. Era uma época que já se tinha internet. Não tão popularizada, a internet. Era internet discada, mas já se tinha uma amplidão de materiais e, então eu sempre tentei me atualizar com isso. Os livros didáticos também. [...] a minha Formação Continuada

eu faço por curiosidade, eu procurando materiais, achando cursos. A gente tem uma limitação de cursos porque a gente tem um salário que não nos deixa uma margem para pagar um curso. Então, a gente capta cursos gratuitos. Tem vários, muito bons. Mas, às vezes tem cursos mais interessantes que nos escapam. E eu acho também, que a principal fonte de Formação Continuada é o contato com os alunos. [...] a Formação Continuada para o Professor da Escola Pública, não pode se dar em função de cursos, mas o Professor que quiser ele ter os recursos para, pelo menos, se preparar para a realidade de sala de aula que se renova de tempos em tempos.

Diante do exposto verifica-se a compreensão em perceber que o processo de Formação Continuada de professores se dá em diferentes espaços e momentos, entre eles, na sua própria prática em sala de aula juntamente aos alunos. “Trata-se de pôr em prática a concepção de formação centrada nas demandas da prática, nas situações que acontecem efetivamente nas salas de aula [...]” (LIBÂNEO, 2018, p. 191).

Outra entrevista orienta sua fala no entendimento de que o professor não sabe tudo, por isso insta buscar continuamente novos saberes e até mesmo aprimorar os que já têm para qualificar suas atividades para com seus alunos. Deste modo, pressupõe-se que “esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante [...]” (FREIRE, 2003, p. 28). O entrevistado afirma:

PROFESSOR 918291 - com relação à formação eu acho que cada um, a gente não sabe tudo é lógico. Ninguém é uma enciclopédia ambulante. Hoje em dia o termo é enciclopédia (risos), mas, então nós aprendemos. Tudo na vida a gente vai aprendendo. Eu acho que isso é o principal, tudo sempre está se renovando. Para saber coisas novas, coisas diferentes e começar a passar para os alunos.

Ressalta-se na fala o entendimento de incompletude do processo de aprendizagem dos profissionais docentes e da necessidade de estar em constante busca de novos saberes. De modo que “a introdução de inovações exigirá novas maneiras de planejar, ensinar e avaliar. Aparece, então, a dimensão de aprendizagem do professor, que é mais do que aprender os conteúdos e as novidades de uma área” (ENRICONE, 2008, p. 39). Nesse mesmo sentido, considera-se o que considera Paulo Freire (2021, p. 25),

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Com outro entrevistado obtém uma resposta o bastante pragmática em relação aquilo que entende como Formação Continuada de professores. Diz o professor:

PROFESSOR 913125 – É aquilo que eu resolvi buscar para me especializar para ver se contribuía de forma mais atuante e eficaz na formação de educandos com necessidades especiais.

A Formação Continuada não se restringe tão somente aos aspectos cognitivos, do conhecimento dos professores e professoras, envolve aspectos condizentes aos afetos, seus hábitos, modos de agir, ainda mais quando suas ações estão relacionadas no atendimento de alunos especiais. Nesse sentido, “a formação em atitudes (cognitivas, afetivas e comportamentais) ajuda no desenvolvimento pessoal dos professores, em uma fronteira em que o profissional e o pessoal está difusa, e favorece uma melhoria das relações entre os docentes e deles com os alunos” (IMBÉRNON, 2010, p. 109).

As entrevistas realizadas com professores e professoras do Ensino Básico da rede pública estadual no âmbito da 1ª CRE, de forma geral, evidenciam que a Formação Continuada de professores contribui para a ampliação de experiências e produção de conhecimentos teórico-metodológicos nas disciplinas que atuam, assim como da sua própria formação pessoal e humana. Além disso, ressalta-se ao se analisar as diferentes falas as contradições do desenvolvimento dessa formação. Observa-se por um lado como resultado de uma conquista pessoal de alguém que conseguiu enfrentar todas as adversidades para conseguir realizá-la. Por outro lado, verifica-se que quando realizada no âmbito coletivo e promovida pela Secretaria de Estado da Educação através da Escola e em conjunto com as Universidades locais não haver a organização devida da formação, limitando-se a transcorrer num processo de descontinuidade e não organicidade e diálogo suficientes com os quefazeres docentes ao longo da sua vida profissional.

Desse modo, evidencia-se certa separação entre os saberes teóricos e as práticas, uma desarmonia entre a ciência e o mundo do trabalho, minimizando a relevância de potencializar o conhecimento dos professores acerca dos princípios que fundamentam e orientam suas práxis, diluindo-se no excessivo trabalho e da ausência de reflexão que possibilitem inovações sobre o mesmo, exaurindo ainda mais as condições de desenvolvimento da cultura, da ciência e da tecnologia que podem e devem estar associados ao seu ofício docente. “Ou seja, precisa

pôr sobre a mesa o que faz em sala de aula e na escola, o que implica não apenas mudar a localização, mas também a metodologia da formação” (LIBÂNEO, 2018).

Exige-se, portanto, uma atualização na compreensão e no fazer a Formação Continuada de professores, de modo a superar o que está aí e resulte de fato em melhorias, na construção de uma nova identidade que possa estar devidamente engajada nos desafios condizentes ao seu tempo. Nas palavras de Francisco Imbernón (2010), a formação continuada deve gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo, abandonando o conceito tradicional de formação continuada e professores como sendo a atualização científica, didática e psicopedagógica de sujeitos ignorantes.

7.2 Do diálogo sobre a Formação Continuada de professores e o Plano de Carreira

A valorização do magistério é um dos grandes desafios de todas as gestões, das diferentes esferas de governo (federal estadual, municipal), todavia, entre a teoria e a prática do discurso há um desafinamento que perfaz longa data aos dias atuais. Percebe-se que não é difícil de compreender que a valorização do magistério só pode ser obtida por meio de uma política que implica, simultaneamente, a formação profissional inicial, as condições dignas de trabalho, salário e carreira e a Formação Continuada. Assim sendo, conforme Imbernón (2010, p. 45),

Se queremos que tal formação seja viva e dinâmica, além de útil, é claro. Devemos uni-la a uma carreira profissional ou a um estatuto da função docente que inclua incentivos profissionais e promoções, verticais em diversas etapas e horizontais em uma mesma etapa, e que recompense ou, ao menos, não castigue aqueles que se dedicam mais para um melhor funcionamento das instituições de ensino e de sua prática docente, não apenas na forma individual, mas, também, coletivamente.

Para que tal desafio seja cumprido necessita-se de uma estratégia para que essa valorização ocorra. Buscar condições é um dos passos fundamentais para promover a adequação dos Planos de Carreira do Magistério à legislação vigente. Mesmo que isso exija a participação efetiva dos membros do magistério, através de manifestações, debates, greves, etc., de forma a garantir sua valorização e atender as demandas das políticas públicas de educação. Consentiria que fosse igualmente de iniciativa dos que estão à frente na condução dessas políticas, no caso os gestores, zelando a teoria pela eficácia da prática. Nesses aspectos, de acordo com Nóvoa (2022, p. 103/104),

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas.

É interessante observar nesse sentido que a Formação Continuada de professores isoladamente não basta, inexoravelmente há de se incluir a valorização dos profissionais da educação de modo a garantir condições dignas e salutares aos seus quefazeres docentes. Conforme consta no sítio do Ministério da Educação sobre o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), no atinente a Meta 18, obriga que a União, os estados, municípios e Distrito Federal garantam planos de carreira e remuneração para os profissionais da educação escolar básica pública, denominação definida no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 2023). Com isso, mais que resultar numa carreira profissional viável a torna atrativa e em condições formar os melhores quadros fundamentais para que se obtenha uma educação de qualidade e dê possibilidades concretas para a consolidação da sua universalização da educação básica em nossa realidade. Todavia, faz-se imprescindível a superação das legislações vigentes, pois, em certas circunstâncias redundam controversas ao desfecho para esse processo tornar-se concreto²⁰².

A - Concepção dos Secretários de Estados em relação à Formação Continuada e o Plano de Carreira

Em relação a esse ponto: da Formação Continuada de professores e o Plano de Carreira do Magistério público estadual. Um dos gestores afirma:

312213 – GESTOR DO ESTADO - [...] eu considero fundamental, é a razão da existência de um Plano de Carreira é exatamente para ter o estímulo. E hoje eu acho que a nossa Carreira está numa situação. Não sei que estímulo tem hoje para a Carreira de Professor neste momento. [...] Mas nós fizemos muita coisa de certificação porque o nosso período também foi de estímulo à participação porque estava ali acontecendo as promoções. Que antes tinha parado sete anos e aí começaram a dizer eu fui promovido, outro foi promovido, então

²⁰² Todo debate e ações que envolvem o cumprimento da Lei do Piso e a construção ou adequação de planos de carreira e remuneração terão como parâmetro as legislações que tratam da valorização profissional, e também as que impõem limites para gastos com pessoal, considerando que, em alguns cenários, elas podem expressar contradições, caso da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000), que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e institui limites para os gastos com pessoal (BRASIL, 2023). **Fonte:** <https://planodecarreira.mec.gov.br/o-pne-e-a-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao>. Acessado em 18.03.2023.

também foi uma forma de estímulo à participação para certificar. E a formação na Escola que, aquele que é contínuo esse não tem certificação, mas dos Seminários, dos Encontros, então tudo certificava e servia de estímulo porque ia acumulando também.

Percebe-se que no período dessa gestão caracterizou pelo resgate do Plano de Carreira dos professores proporcionado avanços e, por consequência melhorias na remuneração desses profissionais, assim como os incentivando a participarem da Formação Continuada para que novos progressos pudessem ser alcançados ao longo da carreira profissional.

Outro gestor salienta do interesse que tinha em realizar mudanças no plano de carreira do magistério estadual, mas que resultou em nada concreto por conta de embates entre o governo e representantes dos professores, no caso o CPERS. Em sua gestão houve avanços na carreira para alguns professores somente, por entendimento do governo à época não ter caixa suficiente para contemplar promoções a todos os integrantes do magistério. Todavia, disse reconhecer a legitimidade das demandas dos professores, contudo complexas para serem solucionadas, principalmente num breve período de tempo. Disse ele:

310151 – GESTOR DO ESTADO - Nós chegamos a iniciar com o próprio CPERS uma discussão sobre mudanças no Plano de Carreira. [...] Só que esse é um tema muito complexo e difícil. Não basta a gente propor uma mudança aqui ou acolá, que entra em discussão o Plano de Carreira na sua totalidade. Naturalmente a categoria tem várias demandas, muito legítimas, não tenho dúvida, mas que são difíceis de executar no que diz respeito ao Plano de Carreira. O máximo que eu lembro que nós avançamos, que nós conseguimos avançar foi exatamente a questão do difícil acesso.

Na sequência, outro gestor afirmou da impossibilidade, no ponto de vista do governo no qual atuava frente à Secretaria Estadual da Educação, em possibilitar o avanço de classe dos professores, mantendo por seu turno estagnado devido, segundo ele, a falta de recursos no caixa do Estado para suprir esse tipo de demanda. Além disso, alertou que tal fato denota-se uma forte crítica, principalmente da oposição política de outras siglas, ao governo que representou e que também não cumpriram o que o acusaram de não ter feito em prol dos professores. Mesmo assim, reconhece o erro, que não somente da sua gestão, mas igualmente de outras por não ter resolvido esse impasse em relação ao plano de Carreira dos professores. Assim ele afirmou quando questionado sobre o que fez em prol do Plano de Carreira do magistério público estadual:

312172 – GESTOR DO ESTADO - [...] o Estado, por sua vez, da forma como tem, do número de Professores: ativos e inativos, todos recebendo do mesmo bolo de dinheiro, né,

porque não há um recurso específico para pagar os inativos, continua a receber da mesma Folha daqueles que estão na ativa, né. Isso também é um erro histórico, está ali, e que esses Professores deveriam sair dessa Folha, né. Deveria ter outra fonte de recurso para custear esses Professores. Mas não tem. Recebe do mesmo Fundo, do Recurso, do FUNDEB, né. Mas essa questão do Piso, de fato, pela forma como está o Plano de Carreira, não havia mínima condição [...]. Nem o outro governo também, que criticaram tanto, conseguiram pagar depois, né. É fácil estar da oposição dizendo que tem que pagar. Mas claro que tem que pagar. só que assumiram o governo depois e também não pagaram, né. Então, isso nunca foi resolvido.

Por conseguinte, outro gestor discorre sobre os desafios que têm os professores e realizar a Formação Continuada e esta estar alinhada ao plano de carreira. Contudo, afirma que na sua gestão foram realizadas por duas as promoções dos professores estaduais para a maioria possível dos professores, com base em critérios estabelecidos como antiguidade e assiduidade e formações realizadas por um período mínimo determinado. Reconhece que o Plano de carreira precisava ser atualizado, porém não houve fôlego para concretizá-lo perante outras demandas tão importantes quanto o relacionado a essa questão. Ele expôs sua análise dizendo:

312125 – GESTOR DO ESTADO - [...] normalmente a Formação do Professor, quem conseguia fazer os Cursos era aquele Professor que conseguia sair da Escola, que não tinha alunos, era o Supervisor, era o Diretor. Então, nós passamos a certificar todos esses, todo esse trabalho na Formação Continuada. Em todas essas formações contínuas, para que o Professor pudesse ter a sua ascensão dentro do Plano de Carreira. E, inclusive, nós começamos a pensar, mas não foi possível de também compensar o trabalho coletivo da Escola, enfim. A Escola que avança no seu trabalho, ela ter os Professores daquelas Escolas também ter uma pontuação no Plano de Carreira. Então, um item que era muito importante para nós é a valorização profissional. O Plano de Carreira dos Professores precisava ser aperfeiçoado, não no sentido de retirar, mas, no sentido de colocar mais. Por exemplo, criar o Mestrado e Doutorado, mas manter a possibilidade de chegar ao fim da Carreira e ter uma vida melhor.

Na continuidade das entrevistas com os gestores da Secretaria Estadual da Educação apresenta-se a confirmação de não ter sido realizado nenhuma ação em relação ao Plano de Carreira e, inclusive lembrou não haver nenhuma disposição para o diálogo sobre esse assunto com a entidade representativa dos professores, porém restringiram-se em tratativas sobre temas de escalas bem menores, contemplando interesses de uma minoria de professores no

que diz respeito a questão do difícil acesso, em que professores que atuavam em escolas mais distantes das suas respectivas coordenadorias recebiam um valor adicional. Segundo ele:

323959 – GESTOR DO ESTADO -Nós não chegamos a avançar, porque na época inclusive o Sindicato tinha uma posição muito radical, não sei se permanece até hoje, mas não queria saber de discutir mudança no Plano de Carreira. Era um tabu para o Sindicato. Não queria saber. Eu me lembro que na época nós tínhamos um estudo sobre a questão do difícil acesso, das Escolas de difícil acesso. Passava por uma mudança ali, do Plano de Carreira, mas o Magistério, pelo menos pela Entidade representativa que era o CPERS Sindicato nunca abriu a porta para qualquer tipo de debate ou de discussão sobre o Plano de Carreira.

Em proximidade a essa fala está a do outro gestor. Porém, diferentemente de todos os demais gestores entrevistados, compreende que o avanço no Plano de Carreira não deve se dar necessariamente a todos os professores, sim com base no desempenho profissional de cada um deles, embora isso já tenha sido feito em vezes anteriores e consta como um dos critérios para que o professor possa obter a devida evolução na sua carreira. Acontece que essa compreensão atém-se ao fato de ser o bastante restrito a ideia de desempenho de uns sirva como modelo para os outros. Nesse aspecto, apresenta-se certa padronização do que é ser professor, e do que se deve fazer para ser professor dentro de moldes em que a escola também tenha obtido melhor desempenho por critérios demasiadamente subjetivos, ou até orientados por uma concepção mercadológica da educação, e das pessoas que nela atuam.

318151 – GESTOR DO ESTADO - Essa questão do Plano de Carreira, é uma questão assim, para mim, bastante lógica. De certa maneira foi um pouco atualizada agora, acho que foi no início do ano passado (2020), que foi mandado um Projeto para a Assembleia. Foi feito algumas modificações, mas muito em cima das questões, mais salariais, de remuneração, de contribuição previdenciária. Não tanto na questão de resultado dos Professores. [...] E esses Professores, e até as Escolas que tiverem um melhor desempenho, que podem até servir de modelo para outras Escolas Públicas, né, que tem Escolas Públicas melhores, tem Escolas Públicas piores, né. Mesmo hoje não se medindo a gente enxerga isso né. Eu acho sim que isso tem que ter uma remuneração. Acho não, tenho certeza, tem que ter uma remuneração diferenciada, para esses profissionais dessas Escolas. E tentar, é claro, subir a régua para todo mundo.

Evidencia-se nas falas desses gestores um ponto em comum, o entendimento de que havia um Plano de Carreira em curso que não contemplava as reais situações de trabalho dos professores. Contudo, não basta esse reconhecimento e nem cabe ao agente público no exercício dessa função ater-se tão somente a isso, sim o de buscar alternativas que resultem

em mudanças fundamentais e dignas a esses profissionais, uma vez cientes do que necessita e precisa ser realizado para atender essa finalidade. E, não o contrário, de como se verificou posteriormente ao período em análise neste estudo, quando se fez a mudança do plano de carreira do magistério público estadual sem possibilitar qualquer tipo de diálogo entre o governo e professores, restringindo-se a decisão de gabinete entre agentes políticos que em seus cargos tinham poder de decidir por vontade própria sobre esse assunto.

A valorização dos profissionais do Magistério tem como um de seus desafios uma articulação com o processo de Formação Continuada. Mas, para que isso se concretize há de se garantir a possibilidade de continuidade e aperfeiçoamento das políticas de valorização dos professores. A valorização, também, requer o atendimento das necessidades do sistema educacional. Aperfeiçoar a gestão de pessoal e viabilizar o financiamento da educação, nesse caso é indispensável. Ademais, propor-se a uma conexão entre os sistemas, em que o Ensino Básico e a Universidade se coloquem em diálogo contínuo e encontrem caminhos alternativos para atualizar, modernizar e melhorar os cursos de Formação Continuada para os professores obter a licenciatura, de modo a atender àqueles que ainda não as possuem, e até mesmo os que a têm possam dar continuidade em seus estudos de pós-graduação qualificando-se a si, assim como à Instituição de sua origem e, ainda cursos de extensão possibilitando novas dinamizações pontuais nesses processos de atualização e melhorias educacionais. Por conseguinte, obter a qualidade daquilo que os alunos poderão e tem direito de aprender. Nesse sentido, a Anísio Teixeira (2009) já declarava que a educação era um dos maiores empreendimentos da humanidade. Logo, espera-se vistas protetoras de um conselho que emana diretamente do Poder Executivo e governa sob as luzes de uma Assembleia política. Afirmava ele, “a obra da educação é obra que pede “tempo limpo, céu claro, mar bonança...”” (TEIXEIRA, 2009, p. 123).

B - Concepção dos Professores da Rede Pública Estadual sobre a Formação Continuada de Professores e o Plano de Carreira

A Formação Continuada de professores não pode ser pensada dissociada do plano de carreira. Assim como necessita do processo de desenvolvimento profissional para qualificar-se profissionalmente, pessoalmente e isso resultar em melhorias dos seus quefazeres docentes, espera-se também que resulte em melhorias na sua remuneração dando-lhe perspectivas promissoras na condição de vida, da mesma forma que ocorre com os professores que atuam na rede pública federal e até mesmo em algumas redes municipais, e um e outro plano de carreira do magistério em outros Estados do nosso país. Conforme consta no PNE na Meta 17,

“Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”. Tal aspecto, se levado em conta, sinaliza o desenvolvimento democrático de uma nação e o fortalecimento de valores substanciais na constituição de uma sociedade que não apenas reconhece, principalmente dignifica o trabalho indispensável dos professores. Nesse sentido, convém lembrar-se da seguinte citação de Florestan Fernandes (2020, p. 246):

O cidadão está de um lado, o educador está em outro. Entretanto, o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão. Se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária.

Sobre esse assunto inicio a apresentação das falas dos/das professores/professoras resultante das entrevistas realizadas. Um deles relata sobre como se sucedeu esse processo da Formação Continuada em relação ao plano de carreira:

PROFESSOR 931221 - Em 2014 foi a última, que eu tenho lembrança, né, da última promoção que eu tive. Porque depois, nem na Escola a gente era convidada para assinar alguma coisa sobre as Promoções, porque simplesmente não existiam mais. A gente era chamada pela direção da Escola, tinha que apresentar Certificados, de que tu buscou a tua formação, que tu foi buscar conhecimento. E aquilo contava ponto para você ser promovido. Então, a gente sempre buscava fazer curso, buscava fazer coisas que estavam fora dessa formação obrigatória da Secretaria, porque a gente tinha o interesse de melhorar o salário, que já era muito ruim, mas isso fazia com que tu buscassem uma qualificação, que tu fosses atrás.

Esclarece-se nesta narrativa a experiência de em algum momento da sua vida profissional ter ocorrido atividades atinentes à Formação Continuada associada, dentro de critérios que resultassem na promoção no plano de carreira dos professores, dando-lhes melhores condições de conhecimentos, mas também na remuneração. Importante destacar que não somente a Formação Continuada é o critério para o avanço no plano de carreira, mas também a assiduidade, pontualidade, assim como o merecimento e a antiguidade, sobretudo para obter avanço na Classe, conforme consta no anexo IX. No relato de outro professor consta a seguinte afirmação:

PROFESSOR 915101 - Eu não vejo nem sentido. Para mim, eu não vejo nem sentido, eu para ficar estudando somente, e deixar a minha didática de lado, e a minha experiência de

lado, então eu queria unir as duas coisas. Então, são poucas possibilidades e o Professor tem que ir atrás, e estudar claro, não estou nem tirando esse mérito. Tem que passar numa seletiva. Não é isso, mas eu acho que tem muito pouco incentivo. Eu não vejo incentivo assim do Estado com relação a isso, para a Formação dos Professores. [...] o Professor recebe também, conforme a sua Formação, né. Tem um salário para a graduação, daí tem um valor a mais se tu tem a Pós-Graduação: Especialização, Mestrado e assim por diante. Esse valor aí é irrisório. Não é tanto pelo valor no final do mês, até porque a gente gasta muito para ter essa Formação Continuada.

Nesta narrativa está nítida a desmotivação em realizar a Formação Continuada pela sua dissociação em relação ao plano de carreira e, mesmo possibilitando algumas alterações no Plano em relação ao nível é quase invisível à diferença que isso possa proporcionar na realidade concreta nas condições de vida professores.

Na fala a seguir outro professor apresentou uma resposta lacônica que resumia a sua carreira profissional em uma das matrículas no magistério público estadual e adiantou que não teria nada mais a dizer sobre isso. Aliás, a pergunta realizada como que silenciou por alguns instantes até obter a resposta que diz o seguinte:

PROFESSOR 927121 - Quanto ao Plano de Carreira, como todos iniciamos na Classe A. Mas eu encerrei minha carreira na Classe B.

A resposta dada por esse professor não difere de muitos outros professores se fôssemos perguntar ainda hoje a cada um do quadro de efetivos do magistério público estadual, que segundo dados do próprio governo do Estado no ano de 2019 havia 87% dos professores efetivos encontravam-se somente nas Classes A e B²⁰³. Isso é para os professores um dos motivadores para não realizar a Formação Continuada seja aquela promovida pela Secretaria da Educação, ou pelas Universidades. Então, muitos optam por trabalhar o máximo de carga horária possível na própria rede pública estadual, ou em outras redes de ensino. Diante do exposto torna-se crível a ideia de que (FERNANDES, 2020, p. 247):

O professor não pode estar alheio a esta dimensão. Se ele quer mudança, tem que realizá-la nos dois níveis – dentro da escola e fora dela. Tem que fundir seu papel de educador ao seu papel de cidadão – e se for levado, por situação de interesses e de valores, a ser um conservador, um reformista ou um revolucionário, ele sempre estará fundindo os dois papéis.

²⁰³ **Fonte:** Resumo Executivo – Governo do Estado do rio Grande do Sul. <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos//magisterio-gov-1501.pdf>

A saída desse processo de letargia, por consequência de entraves que assegurem melhorias à condição de trabalho dos professores, só pode ser superada à medida que tornar visível as condições indignas que se encontra e ao mesmo tempo promover o debate nas suas cercanias para que se desprenda do discurso para uma mobilização que resulte numa atmosfera decisiva de mudanças que lhe sejam favoráveis. Para isso, exige-se, entre outras coisas a mais, um processo de conscientização, a qual se realiza pela “abordagem da realidade mais crítica possível, desvelando-se para conhecê-la, e para conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 2016, p. 60).

Na continuidade das entrevistas, outro professor afirma ter realizado as avaliações acerca do plano de carreira e ao mesmo tempo não perceber essas mudanças administrativamente, portanto, no que diz respeito ao aspecto remuneratório e isso resultar em desestímulo aos professores. Ele afirma:

PROFESSOR 952121 - Eu trabalho em sala de aulas e administrativo também. Então, eu nunca tive, por antiguidade não existiu. Por mérito eu fazia as avaliações, nunca recebi nada também, de mudança. E tinha a Classe e o Nível. Então, tu mudava de Nível até atingir uma próxima Classe, e assim vai. Tu faz, por exemplo, esse tipo de Especialização, o Mestrado, tu não vai ter um retorno financeiro compensatório, digamos assim. Claro, não vai dobrar o teu salário, mas também a alteração que tu recebe é mínima. Então, eu vejo que é um desestímulo para o pessoal fazer esse tipo de curso, até porque a gente tem que pagar, a não ser que tu consiga promoções, às vezes, as Faculdade EaDs fazem. Mas, realmente é um desestímulo. Um desestímulo, porque não te dá retorno, tu fazer essas Especializações. A gente precisa para se atualizar, para ficar mais atualizado nas questões pedagógicas, mas financeiramente não compensa. Isso é uma forma de desestímulo também.

A fala de outro professor apresenta-se igualmente na compreensão de não perceber diferença significativa na evolução do plano de carreira do magistério público estadual, assim como o fato de jamais ter obtido alguma mudança na sua trajetória profissional. Diante a isso afirma:

PROFESSOR 995932 - [...] eu vejo a formação para mim, para minha carreira eu não enxergo. Então, para a minha carreira eu não vejo melhora, no que eu pretendo subir na carreira, com a minha formação. Vejo melhora pessoal, e para os alunos, para os colegas. Mas para a carreira não. Até porque se a gente for pensar em carreira em termos financeiros, sabe que o aumento do salário é indigno. [...] eu até tenho uma pasta, [...] a minha pasta de documentos, que consta o que eu fiz de cursos. Até a minha pasta é a maior que tem na

escola, porque eu vou fazendo. Ah, eu fiz isso, e vou guardando os certificados. Eu acho importante a gente ter esses documentos. E até hoje eu não tive mudança de Classe. Já era para ter tido, mas só estou na Classe A ainda.

O outro professor reforça a fala anterior, inclusive destacando seu esmero pessoal diante aos desafios em conciliar trabalho, estudo e vida pessoal e apesar disso não obter avanços significativos na carreira, como bem podemos perceber:

PROFESSOR 981131 - O que é que, eu sinceramente não entendo muito essa relação, porque eu tenho 20 e tantos anos no Estado, [...] e eu continuo, por exemplo, na primeira Classe. Classe A. Eu nunca fui promovido. Tenho, sou atualmente nível 5, porque eu tenho mestrado né. Então essa formação continuada me levou a um nível, que é o penúltimo nível, mas porque eu busquei essa formação. Eu busquei essa formação, eu cheguei às duras penas, porque eu fui fazer mestrado com 50 anos de idade. Porque sempre trabalhei muito, porque tive as minhas filhas cedo. Então assim, sempre tive que trabalhar muito, para junto com a minha esposa sustentar a casa e tal.

Da mesma forma que as falas anteriores, seguem outro relato. Consta nessa fala a defasagem do plano de carreira, também já reconhecida nas considerações dos que foram gestores da Secretaria da Educação Estadual. Observa-se que diante do esforço de se obter a Formação Continuada, não há um reconhecimento por parte do Estado em incentivar esses profissionais oportunizando-os alcançar avanços na carreira, nem melhorias na remuneração:

PROFESSOR 929215 - [...] quando eu entrei no Estado, eu estava fazendo o Mestrado, eu já era Especialista, então eu já apresentei os meus títulos. Com isso, eu já estava no último nível. E aí, depois o resto que eu fiz: Mestrado, Doutorado, isso não comprovei nada, e a mudança de nível, nunca vi, mudança de nível, desde que estou no Estado. Então, [...] parece que tudo isso que eu estudo, em termos de reconhecimento financeiro, nunca tive nenhum, pelo Estado né.

No diálogo seguinte de igual forma intensifica e repercute falas anteriores, salientando na sua experiência profissional não ter obtido algo que a certificasse das atividades adicionais de formação realizadas ao longo dos anos. Convém reforçar que as entrevistas com professores do Ensino Básico da 1ª CRE de Porto Alegre, são de escolas distintas, por isso, observa-se certas discrepâncias entre um e outro na realização de determinadas atividades voltadas à Formação Continuada de professores, e de como essas se realizaram, ou deixaram de se realizar, uma vez que é de incumbência mais direta das escolas mobilizarem e comunicarem seus professores sobre esses cursos oportunizados pela mantenedora, a SEDUC RS, assim como das Universidades que costumeiramente disponibilizavam informações por

meio do pedagógico e das direções das escolas, o que nem sempre chegava até os professores que atuavam em salas de aulas. Sobre esses aspectos, entre outros, vê-se no relato a seguir:

PROFESSOR 991191 - Não tem relação, porque a gente só faz cursos de extensão aqui. Nem certificados têm muitas vezes, nos cursos que a gente faz.

Na próxima descrição outro professor destaca as mudanças que ocorreram em relação ao plano de carreira que desde seu ingresso no magistério público estadual não era bom, com o passar dos anos e mudanças de governo e as alterações que esses realizaram só pioraram esses aspectos. Disse ele:

PROFESSOR 911915 - A gente tinha um Plano de Carreira mais ou menos. Agora temos um Plano de Carreira que é um desastre. Agora é um desastre mesmo. [...] esse negócio de Promoção, sabe! Eu não sei! Eu entrei numa época e ainda estou lá. Então, eu nunca saí, sabe! Eu nunca mudei de Letra. E se eu mudei, eu não sei. Promoção, eu nunca tive. Nenhuma!

Esse argumento anterior é endossado pela fala seguinte de outro professor, que assim diz:

PROFESSOR 912161 - Então assim, eu mudei de Classe. Desculpe-me, eu mudei de Nível, mas, Classe não.

Na exposição a seguir apresenta-se a compreensão de que a Formação continuada traz benefícios pessoais assim como para obter novos e aprofundar certos conhecimentos da sua área de atuação, contudo isso não se reflete na mesma forma quando se refere à possibilidade de progressão na carreira. Este professor afirma:

PROFESSOR 931259 - Desde o início estou na Classe A. E nível assim, eu mudei porque eu fiz uma Especialização e, então eu mudei de nível. Mas, aí se tu fazes Especialização, Mestrado ou Doutorado é tudo a mesma coisa. É o mesmo Nível e aumenta aquele x no teu salário e não aumenta mais nada. Então tu não tens um estímulo para tu ires buscar uma formação continuada, que seja aquela sequência, que tu faz um estudo mais aprofundado de alguma coisa.

O próximo relato aponta que a questão remuneratória do magistério é apenas um dos aspectos do descaso, para isso destaca a sobrecarga de tempo subtraído de muitos professores impossibilitando-os de realizar qualquer outra atividade que as realizadas em sala de aula e, mesmo dispondo de horas atividades não são suficientes para investir em cursos voltados à Formação Continuada. Nesse sentido afirma:

PROFESSOR 918291 - Não há estímulo algum. A gente tem, a gente fala muito no salário.

Mas, o salário é só o ponto do iceberg. Com relação, agora, ao mais intelectual mesmo, como eu disse, a gente não tem condições de fazer determinados cursos, porque a gente não dispõe de tempo, a gente não dispõe de dinheiro, e muitas vezes, a gente não dispõe nem de carga horária liberada para isso, ou seja, a gente tem um número “x” de horas, que é para as atividades fora da sala de aula, mas é ridículo se comparado com a realidade.

Em relato de outro professor se reafirma as falas anteriores, salientando as condições indignas que o magistério público estadual se encontra, e enfatiza a falta de estímulo por parte dos governos do Estado em relação à Educação da rede pública estadual, sobretudo aos profissionais que nela atuam. O professor diz:

PROFESSOR 913125 - Na que eu estou aposentada eu não tive. Eu me aposentei na Classe A de absurdo, como eu digo. Não tive promoção nenhuma. E na matrícula que eu ainda estou atuando também não tive mudança de classe. E quase estou me aposentando nessa também. O Plano de carreira do Magistério Gaúcho é revoltante e desmerecedor, não valoriza em nada e nem estimula a ser um bom profissional.

Diante desses relatos dos professores convém lembrar o que afirmou o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (2020, p. 258):

A educação do educador é um processo complexo e difícil. É importante que se perceba o que está acontecendo na sociedade brasileira de hoje. O educador está se reeducando em grande parte por sua ação militante, à medida que aceita a condição de assalariado, que proletiza sua consciência, portanto seus modos de ação.

Nesse sentido, é necessário que se criem condições para que os/as professores/professoras deem sentido e significado ao que são e realizam em suas jornadas profissionais. A superação dos entraves que proletiza a consciência e seus modos de ação precisam ser direcionados a uma tarefa desafiadora, de constituir redes de resistência com seus pares, que ao se apropriarem da conjuntura que fazem parte, desenvolvam um diálogo construtivo e contínuo, de enfrentamento e tentativas de resolução dos problemas. “Quando obtém esse conhecimento da realidade por uma reflexão e uma ação comuns, descobrem que são seus recriadores permanentes” (FREIRE, 2016, p. 140).

7.3 Os diferentes olhares dos gestores da SEDUC RS e dos coordenadores dos cursos de Licenciaturas da UFRGS e PUCRS sobre suas ações efetivas traduzidas na interface entre Universidade e Educação Básica

A seguir explicito os principais aspectos e reflexões que foram emergindo através de longas entrevistas com os cinco gestores da SEDUC, nos respectivos períodos dos governos

estaduais pesquisados e, igualmente, das entrevistas com as coordenações das licenciaturas das universidades.

A – Do diálogo decorrente das entrevistas com os Secretários da Educação do Estado do Rio Grande do Sul

Referindo-se a interface entre a Secretaria Estadual da Educação e as Universidades, foi apresentada a pergunta: *Como se realizou esse movimento da SEDUC-RS com as IES visando à Formação Continuada de Professores?*

O interlocutor assim diz:

312213 - GESTOR DO ESTADO - Nós tivemos, na verdade, um trabalho bem descentralizado. Aqui em Porto Alegre nós tivemos alguma coisa com a Faculdade da Educação. Mais a CRE de Porto Alegre trabalhou. A Unisinos fez um trabalho junto com a CRE de São Leopoldo, a Unijuí lá naquela região, a UPF teve uma participação com as CREs de Carazinho, e Passo Fundo, e Soledade, aquela região ali. E nós tivemos também assessorias de São Paulo, nós tivemos também uma assessoria, como é que era,...com o Adriano Nogueira.

Observa-se ter ocorrido uma busca de diálogo e desenvolvimento da Formação Continuada de professores junto a Instituições de Ensino Superior pública e privadas de forma descentralizada e, de tempos em tempos, realizando parcerias com as Instituições que se encontram localizadas regionalmente e, em proximidade com cada uma das Coordenadorias Regionais de Educação do Estado, assim como com as escolas de abrangências dessas mesmas. Em outros momentos formações essas que reuniam as diferentes Coordenadorias em Porto Alegre, como que num movimento dialético do uno a totalidade e da totalidade ao uno, permitindo que experiências, vivências e trocas de ideias entre os partícipes pudessem ocorrer, assim como o próprio processo democrático da formação. À vista disso, segundo Francisco Imbernón (2010, p. 95).

As políticas educacionais da formação deveriam propiciar uma nova estrutura organizativa. Se no final do século passado as organizações de referência foram os cursos de formação de professores ou as instituições de apoio à formação, o que os professores necessitarão no futuro serão estruturas mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas das instituições de ensino, e redes estabelecidas entre as instituições, para favorecer as trocas de experiências nas escolas.

Na entrevista sequencial, percebe-se certo descompasso ao que vinha sendo realizado, de maneira que a Formação Continuada realizou-se, como já apresentei anteriormente, de

forma restrita a grupo de professores que atuavam com determinadas etapas da formação e determinados componentes curriculares. Logo, tratava-se de uma formação fragmentada e bastante caracterizada no intuito de resolução de um problema e não tanto de criar novas alternativas, possibilidades àquilo que se vinha realizando, restringindo-se mais a tratativas que concretizações atinentes à Formação Continuada de Professores, em consequência da Secretaria de Estado da Educação ter a preocupação essencial das suas ações voltadas a outras questões naquele período.

310151 - GESTOR DO ESTADO - Nós fomos ao encontro. Na verdade, nós percebemos outra coisa. O que percebi no início do nosso governo que havia uma certa tensão entre o chamado Ensino Público com o Ensino Privado. E nós tentamos, obviamente, respeitando as diferenças, fazer com que houvesse uma aproximação, especialmente entre as Instituições de Ensino Superior com a própria SEC, Secretaria Estadual da Educação. E fomos trabalhando para que isso acontecesse e acho que fomos muito felizes nisso. [...] Todo o período. De uma forma e de outra, naturalmente não com toda a intensidade. Com todas elas, mas certamente em graus diferentes durante todo o governo. [...] [...] nessa relação das Coordenadorias com as Instituições de Ensino Superior se pudesse montar os cursos mais adequados.

Na continuidade acerca da discussão dessa questão, o outro gestor destaca as parcerias havidas principalmente com as Universidades privadas, aqui do Estado e com outras Instituições como o Unibanco, embora, sobre este último não tenha sido comentado por parte do entrevistado. Conforme consta no site institucional da Secretaria Estadual da Educação, “a iniciativa, promovida pelo Instituto Unibanco em conjunto com a Seduc, tem como objetivo qualificar a gestão pedagógica e administrativa de 25 escolas de Ensino Médio da rede estadual” (RIO GRANDE DO SUL, 2007)²⁰⁴. Algumas dessas escolas onde foi realizada essa parceria estão situadas na região metropolitana de Porto Alegre e inclusive nesta cidade da área da 1ª CRE. Já no referente à interface UERGS e SEDUC RS, visava, pontualmente, uma relação mais próxima às Escolas Técnicas do Estado e à Formação Continuada aos profissionais que nelas atuavam.

312172 - GESTOR DO ESTADO - Nós tínhamos convênios com as Universidades Privadas: Unijuí, a Unisinos, enfim. [...] lá em Passo Fundo com a Universidade de Passo Fundo (UPF). [...] Principalmente a UERGS era o nosso carro-chefe do nosso Estado.

²⁰⁴ **Estado do Rio Grande do Sul.** Seduc e Instituto Unibanco promovem capacitação do Projeto Jovem de Futuro. Publicação: 24/09/2007 às 17h30min. **Fonte:** <https://educacao.rs.gov.br/seduc-e-instituto-unibanco-promovem-capacitacao-do-projeto-jovem-de-futuro>. Acessado em 18.02.2023.

Vinculado ao Estado né. Então, nas regiões que havia os Centros da UERGS aí, os câmpus, nós tínhamos muitas parcerias com a UERGS, sim. A ideia era exatamente de que a UERGS fosse esse instrumento para dar essa Formação de nível mais Superior.

Por outro lado, na fala subsequente houve uma reaproximação com as Universidades Públicas e privadas, principalmente as que estão localizadas no Estado do Rio Grande do Sul, com a finalidade de materializar a Formação Continuada de professores do Ensino Básico, de maneira a atender a todos os profissionais que atuavam em diferentes níveis e modalidades do ensino na rede pública estadual. Isso se tornou possível, haja vista ocorrer, naquele contexto, uma ação ampla a nível nacional que promoveu e incentivou o processo de Formação Continuada aos Professores do Ensino Básico em todo o país através do MEC e deste para com as Secretarias Estaduais da Educação de todos os entes da federação, como já destacamos em capítulos anteriores. Além disso, no período dessa gestão buscaram-se parcerias com renomados interlocutores da Educação brasileira de origem dessas mesmas e outras Universidades brasileiras, e até mesmo de fora do país. Diante disso, diz o gestor:

312125 - GESTOR DO ESTADO - [...] fizemos um Projeto de Formação Continuada junto com as Universidades. E passamos a ter uma adesão relativa às Universidades. A adesão, digamos, foi gradativa. Aos poucos as Universidades foram sendo sensibilizadas. A SEDUC RS foi ao encontro. A primeira reunião que eu fiz, já como Secretário, foi na Faculdade de Educação da UFRGS, com todos os Professores.

As outras Universidades avançaram mais rápido, e a consequência disso, de toda gestão é que um grupo de Professores alí da FAGED-UFRGS assumiu esse trabalho conjunto com a SEDUC RS e o trabalho de Assessoria mesmo foi assumido pelo Colégio de Aplicação da UFRGS. [...] enquanto que a FURG, a UFSM, a UFFS, a UNIPAMPA assumiram integralmente, como Instituição a assessoria e o trabalho conjunto com a SEDUC RS. E aí chegaram também as Universidades Privadas que contribuíram bastante como o caso da UNISINOS, da FEEVALE, da UCS. As Comunitárias, né, a UNIJUÍ foi uma grande parceira. Nem sempre era a Instituição, mas eram os Professores. Muitas vezes, eram Professores com prestígio Acadêmico dentro da Universidade que assumiu, né, o trabalho e acabava legitimando a Instituição, a assessoria.

Por conseguinte, outro gestor da Secretaria Estadual da Educação evidenciou colocar-se à disposição para o diálogo com as Universidades a fim de discutir parcerias, entre outras as voltadas para a Formação Continuada de Professores. Contudo, resumiu-se mais em encontros de gabinete que ações concretas ao que se planejava realizar. Por outro lado, esse

mesmo gestor, para atender essa finalidade, buscou parceria com a *Google Apps for Education*, a qual capacitaria trinta professores da rede estadual, que atuariam como multiplicadores junto à rede pública estadual. “A parceria foi construída durante a viagem que o secretário [...] fez aos Estados Unidos no mês de janeiro. À época, ele visitou a sede do Google em Mountain View, na Califórnia” (RIO GRANDE DO SUL, 2016)²⁰⁵. Entre outras parcerias com instituições privadas, com o objetivo de assegurar a Formação Continuada de professores.

323959 - GESTOR DO ESTADO - [...] a nossa relação foi a melhor possível com a UERGS. Tivemos uma boa aproximação. Recebi diversas vezes a Reitora em meu gabinete, para discutir parcerias, ações conjuntas, e uma delas também na área da Formação, que a UERGS tinha interesse e nós também. [...] Eu acho até que todas as Universidades têm uma contribuição importante, inclusive as privadas, para essa área, não é Nilson. Quer dizer que a demanda é tanta, né, que eu acho que o ideal seria fazer um Projeto que teria a participação do conjunto das Universidades. Na verdade, fomos ao encontro e recebemos, também, muito. Muitas visitas, né. Sempre tiveram, as Universidades, ao menos na minha gestão sempre houve essa aproximação. Essa vontade de trabalhar em conjunto, com as Universidades, com a SEDUC RS. Algumas vezes eu visitei, outras eu recebi visitas. E sempre nesse sentido colaborativo. [...] fui eu quem assinou como Secretário da Educação essa parceria com o Google. E a gente pretendia fazer exatamente isso, uma parceria com o Google, essa Formação dos nossos Professores.

Em proximidade com as ações do diálogo anterior, o entrevistado a seguir comenta de como procedeu em sua gestão para com a Formação Continuada de professores. Caracterizou, portanto, uma gestão que tinha em suas diretrizes o forte vínculo com a iniciativa privada e a minimização das relações entre os entes estatais, no caso em questão, com as Universidades Públicas Federais e até mesmo com a Instituição de Ensino Superior do Estado, a UERGS. Distinguiu-se pela quase inexistência de diálogo e parcerias com Universidades, em que se objetivassem na Formação Continuada de Professores da Rede pública estadual. Disse ele:

318151 - GESTOR DO ESTADO - [...] fui buscar, por exemplo, parcerias na questão da Educação Profissional, principalmente com o Sistema S (Senai, Senac, Sesi, Sesc), entendo que a Educação Profissional como uma base de Formação do profissional do Século 21.

²⁰⁵ **Fonte:** Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação faz parceria com o Google. Publicação: 13/03/2016 às 11h45min. <https://estado.rs.gov.br/secretaria-da-educacao-faz-parceria-com-o-google>. Acessado em: 18.02.2023.

Parceria com a UFRGS também teve. A questão com as Universidades Comunitárias foi com toda a rede. Na realidade são quinze (15), se não engano, Universidades Comunitárias, na época. Quem foi o articulador, pelo lado das Comunitárias, foi o Reitor da Universidade de Passo Fundo (UPF), o qual estava no comando do Comung. Mas também com a FEEVALE, com a Universidade, a UNISC de Santa Cruz do Sul, com a UNIVATES de Lajeado, mais lá para a região noroeste, a UNIJUÍ, de Cruz Alta (UNICRUZ) também, URI, de Erechim, com sede em Erechim. Então, assim, a rede Comunitária, de um modo geral. A UNISINOS, a PUCRS também fazem parte. Em relação à UERGS, no momento em que eu estava lá, ficou muito na discussão no papel da UERGS, principalmente voltado às questões da Tecnologia.

As duas últimas falas dos Secretários de Estado da Educação do Rio Grande do Sul dialogam muito com a Lei Federal nº 13.019/2014 e o Decreto Estadual nº 53.175/2016, assim como com a Portaria nº 139/2017, de 13 de junho de 2017. Segundo consta no sítio da Secretaria Estadual da Educação, no referente a convênio e parcerias em relação a credenciamento de organizações da sociedade civil (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DOS SUL, 2023):

Instituída pela Portaria nº 139/2017, publicada no Diário Oficial do Estado nº 111 de 13 de junho de 2017, de acordo com a Lei Federal nº 13.019/2014 e o Decreto Estadual nº 53.175/2016, torna público o credenciamento de organizações da sociedade civil, na forma estabelecida para firmação de parcerias na área da educação com a finalidade de realizar formação continuada de professores²⁰⁶.

Há nas últimas gestões com quem dialogamos uma ocorrência sistemática de parcerias público-privada (PPP) muito intensa no referente, principalmente, à Formação Continuada de professores se comparada aos momentos anteriores, ainda que tivessem alguma relação não o era predominante com o que se buscava junto às Universidades públicas localizadas no próprio Estado do Rio Grande do Sul. Em consequência disso, nota-se um mecanismo potente de privatização e de redefinições na concepção da gestão democrática, refletindo peremptoriamente na materialidade das políticas públicas de forma geral e nas práticas educacionais particularmente. Destarte, não está se negando a possibilidade desse tipo de parcerias, desde que o Estado seja o articulador desse processo, como também o definidor dessas políticas e ações mais concretas no condizente ao contexto da Formação Continuada de professores. Até porque, “coagida pela pressão das determinações objetivas, de um lado, e

²⁰⁶ **Fonte:** Estado do Rio Grande do Sul. CREDENCIAMENTO DE ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL. Convênios e parcerias. <https://educacao.rs.gov.br/convênios-e-parcerias> . Acessado em 18.02.2023.

pelas interferências subjetivas, de outro, a educação é presa fácil para o enviesamento ideológico, que manipula as intenções e obscurece os caminhos, confundindo objetivos com interesses” (SEVERINO, 2011, p. 8). Diante disso, cabe-nos a reflexão que Anísio Teixeira apresenta em sua obra “Educação é um direito”. Diz ele, (TEIXEIRA, 2009, p. 29):

A forma democrática de vida fundamenta-se no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade a que pertence; e a forma aristocrática, no pressuposto inverso de que a inteligência está limitada alguns que, devidamente cultivados, poderão suportar o ônus e o privilégio da responsabilidade social, subordinados os demais aos seus propósitos e aos seus interesses.

Esse pensamento torna-se substancial à medida que no contexto das sociedades democráticas contemporâneas há o acirramento constante e desafiador na disputa de poder e de interesses nas arenas das políticas educacionais, sabidamente de contendas havidas a contar de tempos remotos em nosso país, inclusive analisadas desde os primeiros capítulos deste escrito. Acontece que, a fragilidade presente no contexto educacional como um todo o leva estar numa condição de marionete das decisões de governo, porque não há o assentamento de um sistema educacional vigoroso ao ponto de configurar-se numa política de Estado, sobretudo Estado democrático de direito que contemple os anseios e necessidades de todos seus constituintes. Até “porque a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada” (SAVIANI, 2013, p. 7). Logo, cabe salientar que a educação num viés fundamentalmente democrático tem uma importância e uma finalidade que difere dos interesses e da postura elitista, mercadológica e tecnicista, própria da classe dominante que a vê como um produto de barganha de uma mão de obra barata, porém com certa qualificação conforme a sua conveniência.

Ao reforçar a reflexão nesse sentido, convém lembrar uma das preocupações trazidas desde outrora por Anísio Teixeira, o qual provocou pensar numa Formação Continuada de professores, pressupondo a concepção de Estado democrático de direitos, a partir de premissas embasadas em condições apropriadas, no sentido que a sociedade, a partir dos gestores de governo, em específico da Educação, ofereça a todos os professores acesso aos meios para desenvolver suas capacidades, a fim de habilitá-los à maior participação possível nos atos e instituições de modo a transcorrer sua vida, sua participação essencialmente digna de ser humano (TEIXEIRA, 2013). Do contrário serão apenas receptores inanimados de um sistema que os define e determina nas suas ações, e impermeabilizando-os da possibilidade de

reflexões e autonomia, ao ponto de ater-se tão somente às injunções de um Estado dominador e controlador, com aparências de modernidade, liberdade e empreendedorismo, à custa de quem o sustenta e mantém.

B - Do diálogo consequente das entrevistas com os Coordenadores das Licenciaturas da UFRGS e PUCRS

Uma vez que o objeto de estudo é a interface entre a Universidade e a Educação Básica, tive a oportunidade de ouvir o protagonismo advindo de representantes das Instituições de Ensino Superior (UFRGS e PUCRS) que estavam à frente, senão na totalidade do tempo, sim mais da metade do tempo delimitado por esta pesquisa. Diante disso, em sintonia com as questões anteriormente apresentadas aos Secretários e Secretárias Estaduais da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, neste íterim, como um contraponto, buscou-se perceber como se realizou esse movimento da Universidade para com as Escolas de Ensino Básico da Rede Pública Estadual do RS no âmbito da 1ª CRE.

A esse respeito:

613118 – COORDENADOR GERAL DAS LICENCIATURAS - UFRGS - Os diferentes Cursos, que foram oferecidos pelo FORPROF, ao longo dos anos, são assim: abria as vagas e as pessoas procuravam. Eram Editais abertos e as pessoas se inscreviam para participar. É óbvio, temos um contingente muito grande de Professores da 1ª CRE, do Estado do Rio Grande do Sul. É óbvio que em todos esses Cursos tivemos uma adesão maciça de docentes da 1ª CRE. [...] de um modo geral os Cursos oferecidos pela UFRGS, eles têm impacto na decisão das pessoas de fazerem cursos na universidade, de um modo geral. Seja o Curso, como a Pedagogia à Distância, que já teve duas Edições e que também atendeu Professores do Estado do Rio Grande do Sul, os diferentes Cursos de Especialização, as diferentes propostas dos Cursos de Extensão, várias delas abrigadas pelo FORPROF.

Inferese com base nesse diálogo a disposição da Universidade em ofertar cursos de Formação Continuada, sobretudo aos professores que atuam na Educação Básica e primordialmente da rede pública estadual de ensino. Neste sentido, dado a proximidade desta Universidade com a 1ª CRE, em Porto Alegre, há certa facilidade e até mesmo familiaridade para uma interface mais consolidada entre as Instituições envolvidas. Importante lembrar que o FORPROF desenvolveu suas atividades para além da territorialidade de Porto Alegre, à medida que realizou parcerias com diversos municípios e com a própria rede pública estadual, em diferentes regiões espalhadas ao longo território do Estado. Ademais, os professores da rede pública estadual precisavam se inscrever e atender os critérios dispostos pelo edital, até

porque não havia possibilidades de atender a demanda, nem mesmo havia a obrigação destes em realizar a formação, sim, a formalidade do convite pelo site e folders que eram distribuídos às Escolas. Além disso, apresentava-se uma variedade de cursos e modalidades, conforme apresentado na fala do entrevistado.

Na sequência o diálogo se realizou com representante da COORLICEN. Ao responder a questão sobre a interface Universidade e Educação Básica visando a Formação Continuada de professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul no âmbito da 1ª CRE, Porto Alegre, Assim disse:

651292 – COORDENADOR GERAL DAS LICENCIATURAS – UFRGS - Uma das questões que nós fizemos muito e demos muita importância sempre foi à interlocução com o pessoal da Secretaria da Educação. Não tanto da CRE, propriamente dita, mas com a Secretaria da Educação como um todo. [...] o que é que nós tínhamos de formalizados com as Escolas, com espaços de estágios. Eles eram convidados. A gente abriu espaço dentro da UFRGS para eles fazerem formação continuada, para eles, na verdade assim, uma troca de experiências. Uma coisa: a experiência que tu tem dentro de uma Universidade; e outra, a que eu tive por muito tempo, a que tu estás dentro da Escola, na sala de aula. Então, essa troca de experiência era muito importante para nós. Então, os professores vinham às nossas reuniões e discutiam conosco. Aí, com o PIBID, isso se abre, já vinha com essa interlocução. Como já te disse, a gente conversou com o pessoal da Secretaria da Educação, chamou as Escolas.

De igual forma ao enunciado pelo entrevistado anterior da Universidade há a disposição de diálogo e construção de um ambiente de troca de saberes entre a Universidade e a Educação Básica, assim como o intuito de desenvolver a Formação Continuada de professores. Contudo, tal processo foi marcado por longas idas e vindas de discussão e debate acerca desse tema até se firmar uma proximidade mais concreta entre as Instituições envolvidas (UFRGS e SEDUC RS). A relação mais substancial estava no atinente à formação inicial de professores através da formalização dos estágios docentes. Com essa chegada dos discentes da Universidade às escolas para a realização do estágio da Licenciatura era um dos canais para o convite e aproximação daqueles docentes virem à Universidade para realizar sua Formação Continuada. Soma-se a esses aspectos a institucionalização do PIBID e posteriormente o Programa de Residência Pedagógica como novos espaços de interface entre a Universidade e a Educação Básica, nesta circunstância, mais atrelado ao processo de formação inicial de professores.

Nas entrevistas seguintes apresento a interlocução que obtive com coordenadores dos cursos de Licenciaturas da PUCRS. Diferentemente na organização institucional da UFRGS, àquela Universidade tem em cada um dos cursos de Licenciaturas a coordenação destes mesmos. Diante disso, a fala de um deles em relação à Interface entre Universidade Educação Básica da rede pública estadual do Rio Grande do Sul na delimitação da 1ª CRE:

619119 – COORDENADOR DE CURSO DA LICENCIATURA PUCRS - [...] tivemos formação com professores da EJA e com Anos Iniciais, embora não tenha sido uma constância durante este período.

Destaca-se a realização de Formação Continuada para com professores do Ensino Básico da 1ª CRE, de diferentes níveis e modalidades do ensino, embora tal processo tenha se realizado de forma intermitente, não contínua.

Na entrevista a seguir com coordenador de mais uma Licenciatura há a fala parecida com a que foi apresentada pela representante da outra Instituição de Ensino Superior escolhida para a realização deste estudo e anteriormente apresentada. Assim diz:

651911 – COORDENADOR DE CURSO DA LICENCIATURA PUCRS - [...] se resume à burocracia dos estágios. Os alunos têm contato com a Coordenadoria Regional do Ensino para viabilizar seus estágios. No entanto, nossos alunos licenciandos sempre atenderam alunos da rede pública em atividades do Museu de Ciências, muitas vezes ofereceram até alguma formação para professores da Rede Estadual nas pré-visitas [...].

Observa-se também uma relação formal nos trâmites burocráticos entre a Secretaria Estadual da Educação e a Universidade, voltados à formação inicial de professores. No atinente à Formação Continuada de professores realizou-se através de atividades esporádicas quando das visitas desses à Universidade.

Na entrevista com outro coordenador a seguinte afirmação sobre essa igual questão:

616121 – COORDENADOR DE CURSO DA LICENCIATURA PUCRS - Não me recorde de grandes articulações que tenham partido da Secretaria Estadual da Educação. Eu, por exemplo, nunca fui acionado, mas há professores que, por conta da especificidade de seus projetos, atuam mais proximamente. Mais recentemente no ano passado, isso mudou, com o apoio recebido junto ao Edital número 66 de formação de professores do MEC²⁰⁷. O edital prevê a formação superior de professores da rede sem formação, através da concessão de bolsa integral aos alunos, rateada pelo MEC e pela PUCRS. Assim, a Secretaria de

²⁰⁷ **Fonte:** http://www.realsuperior.com.br/wp-content/uploads/2021/09/Edital-MEC-no-66-2021_Formacao-inicial-continuada-de-professores-e-diretores-escolares_.pdf. Acessado em 21.03.2023.

Educação mobilizou escolas de Porto Alegre para o atendimento desse projeto, e hoje temos na instituição mais de uma centena de professores que já atuavam na rede, sem formação universitária, cursando Letras Português, Pedagogia e Ciências Biológicas.

Diante dessa fala o que se percebe é uma relação exígua da Secretaria Estadual da Educação com a Universidade (no caso em específico a PUCRS, algo que se observou também de forma geral com a UFRGS) para a realização da Formação Continuada de professores. Tal fato se confirma pela fala dos que foram Secretários da Educação no período em observação nesta pesquisa. Se verificarmos nos registros do site institucional da SEDUC RS verificaremos o mesmo, assim como nos relatório de gestão de cada um dos gestores da referida Instituição estadual. Evidentemente, os momentos de maior intensidade de interface à Formação Continuada de professores se devem aquelas circunstâncias que o MEC através de seus programas motivou e estabeleceu parcerias com as Secretarias de Estado através das Instituições de Ensino Superior, como verificado anteriormente a exemplo o Pacto Nacional de Formação dos professores do Ensino Médio, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, e de formação inicial como o PIBID e Residência Pedagógica, entre outros programas referentes tanto à formação inicial quanto Continuada de professores do Ensino Básico. Diante disso, nota-se um grande desafio ao compreender-se que “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (LIBÂNEO, 2018, p. 187). Logo, exige-se um empenho desmedido entre as partes envolvidas de modo além de efetivá-lo manter num processo de continuidade, para que os professores possam usufruir dessa condição ao longo da sua trajetória profissional. Ainda que a Formação Continuada não se restrinja tão somente a essa Interface entre Universidade e Educação Básica, apesar disso não pode abster-se dessa possibilidade. Em acordo a esse entendimento considero a observação do professor José Carlos Libâneo (2018, p. 190), que assim diz:

Nesse sentido, seria desejável que as instituições de formação de professores e as delegacias de ensino criassem, na sua estrutura organizacional, algo como um Centro de Apoio à Formação Continuada. Esse centro, além de receber professores da rede de escolas para atividades de formação e capacitação dentro do espírito de associar práticas formativas aos contextos reais de trabalho, ofereceria não apenas orientação profissional (cursos, debates, oficinas), mas também recursos materiais de apoio (biblioteca, centro de documentação, videoteca, jornais, materiais de esportes, exposições, aparelhagem de som e imagem, salas para vídeo e cinema, computadores, redes de Internet, etc.).

A educação carece de continuidade no seu processo de desenvolvimento. Para isso, é imprescindível um projeto durável principalmente quando nos referimos à Formação Continuada de professores. Como bem alerta Libâneo (2018) há se pensar alternativas que possibilitem a concretização de algo que tenha organicidade, sistematização, e meios materiais adequados para que tal processo seja efetivado a altura das necessidades desses profissionais à medida que realizem seus quefazeres cotidianamente no seu ambiente de trabalho. Além disso, segundo o autor convém desenvolver uma cultura colaborativa que se suceda numa síntese dos elementos que asseguram a relação entre a organização escolar e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores: o projeto pedagógico-curricular, a gestão, a organização, e a articulação do currículo e a formação continuada (LIBÂNEO, 2018, p. 193). Ademais, faz-se instigante o desafio apresentado por Nóvoa (2022, p. 97) na reflexão acerca desse assunto ao afirmar que:

[...] é necessário que a universidade compreenda, de uma vez por todas, a necessidade de construir parcerias e ligações com as escolas, os professores e os órgãos de gestão pública da educação (secretarias municipais e estaduais de educação), pois só assim se poderão construir políticas coerentes de formação e de desenvolvimento profissional.

Ao contrário disso, em forma de paráfrase diria o que o físico Albert Einstein afirmara, a loucura é continuar fazendo o mesmo e esperar por resultados diferentes. Logo, ao mudar a maneira de observar os fenômenos atinentes à Formação Continuada, assim como em relação aos professores, principalmente do Ensino Básico, muito provavelmente vislumbrar-se-á um novo e promissor cenário acerca desse tema, o qual já se sabe não se conclui aqui, sim colocar-se em diálogo com outrem continuamente.

7.4 - Reflexões críticas sobre as interfaces entre universidade e educação básica

Considerando o diálogo com os interlocutores priorizados nesse estudo e as análises que foram possíveis realizar sobre os dados que emergiram desses diálogos em relação aos aportes teóricos elencados na conversação, posso destacar as seguintes ideias chaves como ponto de chegada desse estudo:

a) Primeiramente, **a percepção dos gestores da Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul sobre a Formação Continuada de professores.** A base de formação dos seis Secretários/as de Estado da Educação entrevistados quatro a tiveram na Área da Educação. Desses quatro três com sua vida profissional engajada e vivida em Instituições Públicas de Ensino, sobretudo do quadro do Magistério Público Estadual. Isso permite compreender o

quão próximo da realidade que estavam a representar podem melhor compreender para, doravante, definir ações fundamentais para os que atuam no Magistério Público estadual. O conjunto desse grupo, sem exceção, realizou e está a realizar a sua Formação Continuada por perceber a importância e a necessidade de realizá-la para sua qualificação pessoal e profissional. No condizente a **Formação Continuada para os professores do Ensino básico**, pode-se observar que há alguns paradoxos originados das falas dos gestores de como e com quem realizá-la, embora, todos a consideram no devir profissional docente como algo crucial. Há o entendimento por parte de alguns gestores da necessidade de parcerias entre a Secretaria da Educação e as Universidades, sobretudo através das Faculdades de Educação e seu conjunto de professores a fim de encontrar alternativas salutares aos quefazeres docentes do ensino básico e da interlocução constantes entre essas diferentes instituições para as mais diferentes possibilidades e desafios atinentes à Formação Continuada de professores. Avivou-se nas falas a importância da pesquisa, sobretudo socioantropológica, de os professores também se autoperceberem e se reconhecerem como protagonistas no exercício das suas funções. Assim como, por outro lado, fala de outros gestores em tem sua percepção de professores num viés reduzido à pragmática, do fazer, a de alguém que executa algo para outro, limitando-os a meros executores de tarefas de ensino-aprendizagem desprendidas do exercício da reflexão, autorreflexão, porque os veem como alguém que tende tão somente a um objetivo pré-estabelecido, mesmo que comum a outras percepções que visam a uma Educação de qualidade.

b) A **percepção dos coordenadores dos cursos de Licenciatura das universidades (UFRGS e PUCRS)** atinentes a Formação Continuada de professores está relacionado aos saberes e as práticas que os professores do ensino básico podem obter através desse processo. Percebi através das falas uma preocupação no condizente a essa formação ser um dos momentos que propicie não só o acúmulo de saberes, mas igualmente a progressão do pensamento desses profissionais, de modo a desenvolver novas capacidades e condições no ofício que realizam. Destacam ainda a necessidade de motivação e interesse por parte de todos os envolvidos neste ínterim. Assim como, frisou a importância de se estabelecer uma rede solidariedade, de cooperação, de trocas de ideias, redes de conhecimentos. Ademais, destacou-se em algumas dessas falas a necessidade de os professores do ensino básico se apropriarem continuamente no uso das novas tecnologias digitais como uma das ferramentas de auxílios às suas atividades, bem como dominar o conhecimento acerca das legislações do ensino.

c) **A Percepção dos Professores do Ensino Básico da 1ª CRE – SEDUC-RS sobre a Formação Continuada de Professores** caracteriza-se por várias compreensões relativas a esses mesmos, desde um projeto mais pessoal a algo realizado de forma coletiva. Constatei que, para alguns se trata da necessidade de sempre estar atualizado nos seus quefazeres docentes. Para outros, um momento importante de encontro e troca de ideias entre os pares, da busca de novos métodos para realizar suas atividades juntamente aos alunos. Soma-se se a isso, na explanação de outros professores como uma busca solitária, de esforço e conquista pessoal diante a sua necessidade de obter novos conhecimentos teóricos e práticos, pois não vivenciaram motivações advindas da mantenedora para que pudesse realizar esse desafio, entre outros atinentes a rotina profissional. Os depoimentos também mostram que nem sempre, ou na maioria das vezes sequer são consultados sobre suas reais necessidades e interesses sobre os temas e assuntos a serem desenvolvidos para a Formação Continuada. Portanto caracterizando-se como uma decisão imposta, advinda dos gestores da Secretaria da Educação, sem o mínimo diálogo com os diretamente entrevistados. Além disso, ou por consequências disso, muitas das formações, quando essas foram propostas pela SEDUC RS através das suas CREs, no caso em análise 1ª CRE, em Porto Alegre, nem sempre dialogavam com o que os/as professores/as vivenciam e necessitam no exercício da sua profissão.

d) **A Concepção dos Secretários de Estados em relação à Formação Continuada e o Plano de Carreira** há um ponto de vista em comum a todos de que o Plano de Carreira em curso não contempla as reais necessidades do Magistério Público estadual. Também se apresentam pontos de vista distintos o bastante: de um lado há os/as que entendem ser importante e necessário para os/as professores/as se sentirem motivados e em condições dignas de trabalho, à medida que possam avançar ao longo da jornada profissional; por outro lado há a defesa do avanço na carreira conforme o desempenho dos professores e da escola para que haja progresso na carreira, ou seja, relativo a uma meritocracia nesse processo relacionado as possíveis progressões na carreira docente.

e) **A Concepção dos Professores da Rede Pública Estadual sobre a Formação Continuada de Professores e o Plano de Carreira** é de que não percebem mudanças significativas. Altera-se o nível, mas não avança na classe. Confirma-se pelo fato de mais de 87% do Magistério Público estadual encontrar-se na Classe A e B, mesmo que 85% desses tenham alcançado os níveis 5 e 6. No dizer dos docentes, isso é consequência dos descasos de governos em relação ao Magistério, causando desânimo aos que já atuam profissionalmente, e de desinteresse as pessoas que poderiam se interessar em seguir essa profissão. Portanto, não percebem incentivo, pouca ou quase nenhuma relação entre a Formação Continuada e o Plano

de Carreira. Alguns e algumas das entrevistas referem-se ao Plano de Carreira do Magistério Gaúcho como algo revoltante e desmerecedor, pois não valoriza em nada e nem estimula a ser um bom profissional.

f) Articulando os dados referentes aos diferentes olhares dos gestores da SEDUC RS com os olhares dos coordenadores dos cursos de Licenciaturas da UFRGS e PUCRS, evidencia-se os seguintes aspectos mais contundentes sobre suas ações efetivas traduzidas na **interface entre Universidade e Educação Básica**

1) Do diálogo decorrente das entrevistas com os Secretários da Educação do Estado do Rio Grande do Sul percebi que ocorrem em algumas gestões um processo mais amplo de diálogo e parceria com as Universidades visando a Formação Continuada de Professores, em outras gestões uma minimização na construção de alternativas a esse processo, dando ênfase, por vezes, a outros entes como fundações educacionais privadas, alicerçando os caminhos relativos às parcerias entre público-privada (PPP). Portanto, não há continuidade de políticas públicas atinentes à formação continuada de professores entre um governo e outro.

2) Do diálogo consequente das entrevistas com os Coordenadores das Licenciaturas da UFRGS e PUCRS, pude observar que há uma proximidade significativa dessas Instituições com a SEDUC/RS, principalmente no que se refere à Formação Inicial de professores, no atinente aos estágios dos estudantes das Licenciaturas, e também do PIBID. Por outro lado, no que se refere à Formação Continuada de professores, constata-se certa intermitência, onde, em algumas gestões se teve maior engajamento, através de parcerias, e, por outro lado, em outras gestões praticamente inexistiram, como se pode perceber pela fala dos próprios gestores da Secretaria Estadual da Educação, já analisadas mais acima.

Nesse sentido, percebe-se que um dos pontos cruciais na Formação Continuada de professores é a descontinuidade das políticas atinentes a essa esfera e da necessidade de uma política de Estado para o desenvolvimento e consolidação desse processo fundamental para uma Educação de qualidade e compromissada com os princípios democráticos e de uma constituição potente à práxis educativa. Assim, a presente pesquisa pretende ser nada mais que uma colaboração a reflexão da educação brasileira.

8. À GUISA DE UMA CONCLUSÃO

Eu tinha, na verdade, desde menino, um certo gosto docente, que jamais se desfez de mim. Um gosto de ensinar e aprender que me empurrava à prática de ensinar que, por sua vez, veio dando forma e sentido àquele gosto.
Paulo Freire (2021).

Início a última parte do escrito desta tese já com vontade de reiniciar a redação da mesma. Trata-se de uma abordagem final desta pesquisa, porém não conclusiva, sim visa retomar aspectos que deram substancialidade a esse estudo com o propósito de buscar compreender os desafios e as possibilidades para a Formação Continuada de professores na Interface entre Universidade e Educação Básica. Todavia, o tempo passa celeremente, como quase tudo transcorre rapidamente no contexto das sociedades contemporâneas. Mas, precisamos nos compreender nesse devir. Praticamente não se vê o tempo passar, pois tão rapidamente ele flui, um paradoxo nesse processo contínuo de tudo que aí está. E assim seguimos no vir a ser da nossa breve existência se comparada ao ilimitado tempo que nos antecedeu e o infinito tempo vindouro. Em analogia, somos como que rios, desde a sua nascente e afluentes que o constituem até chegar para a imensidão do mar transpassa pelas mais diversas circunstâncias que o desafiam a superar continuamente a si e as suas cercanias, desdobrando-se em diferentes processos ao longo da sua jornada. De momentos rasos, a outros profundos, de circunstâncias de silêncios, a outras de estrondos, às vezes mais comprimidos pelas margens, outras vezes mais espreado, de trajetos retilíneos, mas também sinuosos, ora percorrendo, ora deslizando e até saltitante para travessia que precisa realizar entre planaltos, encostas, morros, vales e planícies até alcançar seu desígnio. Assim, desde as análises teóricas acerca das primeiras instituições de ensino superior do ocidente, as Universidades de alhures lugares, longínquas no tempo e no espaço deste que estou, até se achegar um pouco mais, às Américas, ao nosso país, ao nosso Estado e ao nosso município, localidade delimitada para a empiria deste estudo. Prosseguiu-se na investigação sobre o processo de desenvolvimento do Ensino Básico no Brasil e, por conseguinte da Formação de Professores. Afinal, a análise da interface entre Universidade e Educação Básica no propósito de compreender acerca da Formação Continuada de professores da rede pública estadual, no âmbito da 1ª Coordenadoria Regional de Educação de Porto Alegre. Uma tarefa que se caracterizou por imensos desafios e possibilidades, exigindo-se longas horas imersas em estudos, pesquisas, escritas e muitos aprendizados. E mais, acredito que a veracidade das ideias apresentadas e anunciadas por esse trabalho não se exaurem em si mesmas, sim, descortina-se em seu caráter provisório, visto que há a possibilidade de outros trabalhos,

novos estudos poderão mobilizar referências para modificá-lo, ampliá-lo, até mesmo consolidá-lo pelos desafios que dele possam emergir perante a esta ou a outras realidades das sociedades hodiernas.

O primeiro capítulo permitiu revisitar minhas vivências e experiências pessoais, familiares e, por conseguinte acadêmicas e profissionais, da mesma forma que as motivações e razões para este novo ciclo de estudos, o doutoramento, o qual proporcionou novos aprendizados, bem como aprofundamentos e ampliação dos saberes que me permitiram amadurecimento pessoal e qualificação profissional. No percurso dessa etapa, por mais que as pontas dos dedos deslizavam suavemente pelos teclados do computador, encontrava-me de algum modo imbuído de sentimentos e emoções que não se deixaram passar despercebidos, sobretudo ao relembrar momentos deveras significativos, e viver a intensidade desse ciclo de estudos caracterizando-se por momentos de muitos sacrifícios, esforços, dúvidas, escolhas, decisões e realizações. Esses distintos momentos e circunstâncias que vivenciei, provocaram como permitiram e atestam um pouco do que hoje sou como pessoa e profissionalmente. Além disso, neste capítulo inicial, explicita-se o objeto da pesquisa a partir da questão central, a força motriz que instiga o desenvolvimento desta investigação. Do objetivo geral, o leme que dá a direção a seguir, e dos objetivos específicos fundamentais para atingir a finalidade que se quer chegar por meio desse propósito do estudo atinente ao tema “Interfaces entre Universidade e Educação Básica: desafios e possibilidades para a Formação Continuada de professores”.

Busquei, no segundo capítulo, analisar o contexto histórico das Universidades, desde o advento da Instituição no mundo ocidental a presença institucional da Universidade na América Latina, assim como dos primeiros Cursos Superiores a Universidade no Brasil. Esse resgate nos permite uma melhor compreensão sobre a mesma e seus papéis sociais nas sociedades em que se encontram inseridas. Ademais, dialoga com a tese de Le Goff (2003, p. 181), de que “toda história é bem contemporânea na medida em que o passado é aprendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses o que é não só inevitável, como legítimo”. Tal processo permitiu a compreensão de que a constituição das Universidades não seguiu um roteiro pré-determinado, nem mesmo uma lógica linear no tempo histórico, sim por diferentes momentos e circunstâncias, de desafios e superações, inclusive no que diz respeito a qual papel teria ela a desenvolver junto e com as sociedades e as demais instituições existentes. Ademais, “dotadas de características bastante peculiares no Brasil, na América Latina e nas demais regiões do mundo, sejam públicas ou privadas, as instituições que compõem o campo da Educação Superior mostram um perfil bastante heterogêneo” (SOUSA, 2021, p. 42).

Analisar sobre as Universidades é também buscar compreender as mudanças e transformações da sociedade. O desenvolvimento e construção dos saberes através de estudos, pesquisa e extensão característicos dessas Instituições de ensino Superior, de um modo e de outro se traduzem em mudanças sociais, desde a manifestação de uma nova mentalidade, epistemologias a questões práticas resultantes de novas descobertas e meios para realizar certas atividades cotidianas de forma geral, ao preparar profissionais das mais distintas áreas do conhecimento, entre eles os professores que atuam no Ensino Básico.

Portanto, essa busca histórica sobre as Universidades evidencia o processo dialético que essas se constituem em seus diferentes momentos e contradições internas e externas, propósitos antagônicos, por vezes, entre os que a constituíram ao longo dos tempos aos dias atuais, pois se sabe que não houve e não há uma linearidade lógica no tempo, nesse processo das origens aos dias atuais das institucionalizações das Universidades. Trata-se de forma geral de uma questão complexa múltipla e plural. Contudo, uma investigação com base num ponto de vista geral, não corresponde necessariamente aos aspectos em particular a essa mesma, porém representa a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de atos, conjunto de fatos) pode ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2002, p. 35). Compreendo a importância social das Universidades como um fenômeno dialético que se concretiza na afirmação de novos ideários, na busca constante de novos saberes que alicerçam a si mesma, num devir na descoberta da sua identidade social, cultural, política e econômica, se autodeterminando em suas ações no horizonte do tempo, assim como possibilitando o desenvolvimento de uma atitude crítica à realidade, aspecto inexorável para questionamentos fundamentais que resultem em possíveis soluções de problemas e até antecipação de alternativas a situações adversas decorrentes da atividade humana e naturais. Além disso, a indiscutível necessidade da relação da Universidade com a Educação Básica no referente à formação inicial e a Formação Continuada de Professores, como um corolário do elo que substancia ações de ensino, pesquisa e extensão de maneira incessante visando a uma qualidade social²⁰⁸ ampla do ensino por meio de processos democráticos, críticos, construtivos, emancipador e salutar a todos os envolvidos nesse sistema.

Na sequência, no terceiro capítulo expus sobre o contexto histórico da Educação Básica no Brasil. Tratou-se de uma etapa de muitas surpresas e descobertas também, no

²⁰⁸ Como afirma Belloni (2003, p. 232): Uma educação de qualidade social é aquela que serve aos interesses públicos e é comprometida com a formação com vistas à emancipação humana e social, tendo como objetivo primordial, em qualquer nível do sistema educativo, a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia.

sentido de compreender o quanto se resistiu em nosso país tornar possível o desenvolvimento dessa etapa de ensino para a população brasileira de forma geral, embora não se restrinja a esse ciclo à recusa por parte principalmente dos que detinham o poder de decisão, e decisão política, acerca desse assunto. Apesar disso, nos últimos 30 anos, mais precisamente a partir da aprovação e da entrada em vigor da Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã, ocorreram avanços significativos, à medida que se buscou ampliar o acesso e a permanência da população ao ensino Básico, embora ainda não resolvido ao agrado da lei, nem da própria necessidade dos sujeitos sociais em nossa realidade.

No entanto, os avanços e melhorias na Educação Básica dependem, maiormente, de professores verdadeiramente capacitados e valorizados, tanto os que estão em serviço aos que ingressarão no porvir do tempo. São eles, portanto, profissionais indispensáveis àquilo que se espera da Educação Básica. Logo, a Formação Continuada de professores é essencial para o desenvolvimento potencial desses mesmos, de modo a possibilitar condições de maior autonomia, liberdade, diálogo, criticidade e criatividade que poderão ser igualmente despertadas em seus alunos.

A Educação Básica em nosso país perpassou e ainda desdobra-se por um longo e árduo processo de intensas discussões e decisões, algo que não poderia ser estranho de uma sociedade democrática, ainda que não consolidada o bastante, porque muitas vezes se usa de um processo democrático para impor certas regras que não estiveram nas arenas públicas do debate como a denominada reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017²⁰⁹), que abrange se não na totalidade, considerável parte das escolas de Ensino Básico atualmente. O referido tema passou despercebido para muitos professores, e demais envolvido nesta etapa do ensino. O debate constituído pela pluralidade de ideias e múltiplas etapas são essências para garantir a construção democrática da Escola e, por conseguinte obter um ensino de qualidade para todos e em todo o país. Compreendo também que a escola do Ensino Básico precisa de constantes reformulações e readequações, uma vez que a sociedade hodiernamente caracteriza-se por constantes mudanças e transformações em seus vários aspectos, sobretudo com a inserção das novas ferramentas advindas da tecnologia digital que domina o universo das crianças e

²⁰⁹ **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Fonte: BRASIL, Planalto. **Lei nº 13.415.** Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

Acessado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

adolescentes de diferentes classes sociais, o que exige um sistema de ensino que esteja em condições de acolher essas diferentes realidades com professores devidamente preparados, pois são os responsáveis mais diretos junto aos seus educandos para o desenvolvimento e a mediação de conhecimentos que os habilite a se desenvolverem cognitivamente, afetivamente e socialmente e a escola de Ensino Básico deve ser indubitavelmente, se ainda não o é, um *locus* privilegiado e democrático desse processo.

Na continuidade do estudo, no quarto capítulo, discorri sobre a Formação Continuada de professores no Brasil, desde o momento inicial que tais ações começaram a ocorrer aos dias de hoje. Neste sentido, considero que, “nada se faz sem contar com um magistério preparado, atualizado e motivado” (RIBEIRO, 2018, p. 141). Logo, também entendo a Formação Continuada de professores como um processo contínuo de troca de saberes, de experiências e vivências entre os pares e seus discentes dinamizadas pela interação comunicativa (ROSA, 2020). Deste modo, ao se tratar da educação básica e da sua qualidade conjectura-se ter professores igualmente qualificados e em constante processo de melhorias e atualizações em seus quefazeres. As sociedades desenvolvidas, assim o são em geral, quando se desafiaram e possibilitaram uma realidade mais plural, democrática e salutar aos seus partícipes, sobretudo ao efetivar uma das tarefas fundamentais à sua realidade, garantir educação pública e inclusiva nos seus mais diferentes aspectos, e com profissionais altamente qualificados e valorizados. Uma tarefa que o Brasil ainda precisa vencer. Não obstante, fez-se bastante como se pode perceber nesta pesquisa, porém não o suficiente para romper as fronteiras agrilhoadas desse processo. Inclusive, em 2020 o CNE publica a DCN para formação continuada de professores da Educação Básica que também incluam matrizes de competências docentes adaptadas à formação continuada (BRASIL, 2020). Contudo, faz-se imprescindível a valorização desses profissionais que desempenham um papel crucial, orgânico em nossa sociedade. Para isso, requisita-se a eles a possibilidade de uma formação adequada ao seu ofício e igualmente lhes assegure a Formação Continuada para que possam encontrar-se apropriadamente habilitados às novas realidades da sociedade e do seu trabalho, de modo que sejam protagonistas dos seus afazeres e não marionetes de um sistema que os determinam apenas a serem depositários e executores de dogmas draconianos que solapam sua dignidade, tornando-os párias de um ideário mercantilista e discriminador do ensino e dos que nele atuam profissionalmente, da mesma forma que os que nele são partícipes na situação de aprendizes.

No quinto capítulo, evidenciei sobre a metodologia empregada para a realização deste estudo. Trata-se de um itinerário que busca dialogar e tornar possível a teoria e prática que

dão sustentação para o desenvolvimento da pesquisa, de modo que essa se torne compreensível e substancial aos propósitos almejados. Parafraseando o escritor, teólogo, psicanalista e educador Rubem Alves, quando em sua obra *Entre a ciência e a sapiência* através da metáfora do jardim e do jardineiro referindo-se à ciência e ao cientista instiga-nos a pensar e refletir: “O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde o jardim aparecerá. Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins” (1999, p. 24). Denota-se nesse sentido que a ciência não é um saber dogmático, preso a uma caverna em que o que se pode vislumbrar atém-se ao mundo das sombras, em representações e compreensões advindas tão somente da crença, e quando muito das opiniões (doxa)²¹⁰. Mesmo que tenha seu ponto de partida nesse contexto, a ciência, a pesquisa científica vai para além dele, porque se assenta no ato reflexivo e crítico aspectos fundamentais na construção e desenvolvimento do conhecimento, permitindo a revisibilidade, a consolidação, ou a ampliação e a descoberta de novos saberes. A ciência, por meio de métodos científicos, trata-se sim de uma das possibilidades de se entender o mundo, portanto, desafiada constantemente pela sua previsibilidade no devir de um processo lento, contínuo e gradual na construção e desenvolvimento de epistemologias, que permitem estudar as peculiaridades e complexidades das sociedades humanas, visando compreender os fenômenos históricos, sociais, culturais que as constituem. Isso me permitiu encontrar e desafiar-me a novos conhecimentos e compreensões, proporcionando o desenvolvimento de novos saberes acadêmicos às ciências humanas de forma geral e à educação de modo específico, sobretudo de alcance para toda sociedade.

Por conseguinte, no sexto capítulo fiz um diagnóstico atinente ao Sistema de Ensino no Estado do Rio Grande do Sul, que a luz das legislações federal e estadual, as quais regem o ensino público. Bem como analisei sobre o processo de Formação Continuada de Professores da rede pública estadual em diálogo com os participantes da pesquisa. Essa etapa da pesquisa me permitiu atender a um dos objetivos específico que tem como propósito verificar como se caracterizou o sistema de ensino público estadual no Rio Grande do Sul e se realizou a Formação Continuada de professores no âmbito da 1ª CRE, em Porto Alegre, entre os anos de 1999 a 2018. Foi possível essa etapa pela análise documental e pelo diálogo realizado por

²¹⁰ [...] é preciso recordar que o senso comum e as crenças, às vezes desprezadas como conhecimento falso, são fonte inesgotável de novos conhecimentos. Tudo pode ser questionado, desde que se tenha a possibilidade de selecionar metodicamente o que se vê. Na realidade, qualquer crença, como por exemplo, acreditar nos efeitos curativos de um chá ou na eficácia de um método didático, pode tornar-se uma pergunta de pesquisa (PAVIANI, 2013, 35).

meio das entrevistas com os interlocutores que trouxeram importantes contribuições para a compreensão empírica do tema desta pesquisa, pois são decorrentes das suas vivências e experiências e, com autores reconhecidos que através dos seus escritos contribuíram para a instigação e compreensão desse assunto neste ínterim.

Diante disso, pude perceber que o sistema de ensino público da rede pública estadual do Rio Grande do Sul teve e tem grandes desafios e possibilidades de atender as reais demandas da sociedade. Contudo, com planos e ações de governos distintos, nem todos dialogam suficientemente com os propósitos do mesmo, garantindo-lhe a efetividade *in loco*, sim, ao contrário, por muitas vezes o detrimento desses em relação a ideários políticos partidários, de modo a não se ter uma continuidade e progressividade das políticas públicas educacionais, redundando em quermesses de promessas não cumpridas. Como bem lembrou Anísio Teixeira (2011) os sistemas de ensino refletem a organização real da sociedade. Logo, vê-se a necessidade de superação desse processo em nossa realidade complexa e plural, para se concretizar os princípios condizentes a qualidade de uma educação pública, democrática e cidadã. A Formação Continuada de professores, de igual forma, no período analisado, caracterizou-se por grandes lacunas devido à intermitência dessas e da falta de comunicabilidade quando da sua realização, como também da impossibilidade de partes do corpo docente em realizá-la por consequência das sobrecargas de atividades do trabalho que realizam em duas ou mais escolas para o cumprimento da carga horárias correspondentes aos seus vínculos.

No prosseguimento, no sétimo capítulo atendo-me a delimitação, mais diretamente, ao campo empírico da pesquisa, à medida que se sucedem os diálogos a partir das entrevistas com os/as Secretários/as de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, com os/as Coordenadores/as das Licenciaturas de duas Universidades (UFRGS e PUCRS), bem como com os/as Professores/as da rede pública estadual do Rio Grande do Sul que atuam no âmbito da 1ª Coordenadoria Regional da Educação (CRE), em Porto Alegre, com o objetivo de analisar a Interface entre Universidade e Educação Básica: desafios e possibilidades no processo de Formação Continuada dos professores.

Nesse percurso, observei através das entrevistas, que a base de formação dos seis Secretários/as de Estado da Educação quatro desses obtiveram na Área da Educação. Desses quatro, três com sua vida profissional engajada e vivida em Instituições Públicas de Ensino, sobretudo do quadro do Magistério Público Estadual. Compreende-se o quão próximo da realidade do Magistério Público estadual estavam e, em condições de bem representá-lo uma vez que compreendem suficientemente bem suas reais necessidades e nesse caso poder definir

ações fundamentais ao longo da sua jornada enquanto gestores. Além disso, verifiquei que o conjunto desses gestores, da Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, do período em análise, sem exceção, realizou e está a realizar a sua Formação Continuada por perceber a importância e a necessidade de realizá-la para sua qualificação pessoal e profissional.

No condizente a Formação Continuada para os professores do Ensino básico, pode-se observar que há alguns paradoxos originados das falas dos gestores de como e com quem realizá-la, contudo, consideram-na fundamental. Apresentou-se o entendimento por parte de alguns gestores da necessidade de parcerias entre a Secretaria da Educação e as Universidades, sobretudo através das Faculdades de Educação e seu conjunto de professores a fim de encontrar alternativas salutaras aos quefazereres docentes do ensino básico e da interlocução constantes entre essas diferentes instituições para as mais diferentes possibilidades e desafios atinentes à Formação Continuada de professores. Lembrou-se nas falas a importância da pesquisa, sobretudo socioantropológica, de os professores também se autoperceberem e se reconhecerem como protagonistas no exercício das suas funções. Assim como, por outro lado, fala de outros gestores tem sua percepção de professores como executores de tarefas de ensino-aprendizagem a de alguém que executa algo para outro, limitando-os a meros executores de tarefas de desprendidas do exercício da reflexão, autorreflexão, porque os veem como alguém que tende tão somente a um objetivo pré-estabelecido, mesmo que comum a outras percepções que visam a uma Educação de qualidade.

Nesse capítulo, analisei também a percepção dos coordenadores dos cursos de Licenciatura das universidades (UFRGS e PUCRS) atinentes a Formação Continuada de professores, os quais a percebem estar relacionada aos saberes e as práticas que os professores do ensino básico podem obter através desse processo. Percebi através das falas uma preocupação no condizente a essa formação ser um dos momentos que propicie não só o acúmulo de saberes, mas igualmente a progressão do pensamento desses profissionais, de modo a desenvolver novas capacidades e condições no ofício que realizam. Destacou-se ainda a necessidade de motivação e interesse por parte de todos os envolvidos neste ínterim, ao invés de mais do mesmo. Assim como, frisou a importância de se estabelecer uma rede solidariedade, de cooperação, de trocas de ideias, redes de conhecimentos. Destacou-se igualmente em algumas dessas falas a necessidade de os professores do ensino básico se apropriarem continuamente no uso das novas tecnologias digitais como uma das ferramentas

de auxílios às suas atividades, bem como dominar o conhecimento acerca das legislações do ensino.

Na continuidade, apresentei a Percepção dos Professores do Ensino Básico da 1ª CRE – SEDUC-RS sobre a Formação Continuada de Professores pude observar que esse processo se caracteriza por várias compreensões relativas a esses mesmos, desde um projeto mais pessoal a algo realizado de forma coletiva. Constatei que, para alguns se trata da necessidade de sempre estar atualizado nos seus quefazeres docentes. Para outros, um momento importante de encontro e troca de ideias entre os pares, da busca de novos métodos para realizar suas atividades juntamente aos alunos.

Por outro lado, verifiquei que outros professores consideram, com base em suas experiências, como uma busca solitária, de esforço e conquista pessoal diante a sua necessidade de obter novos conhecimentos teóricos e práticos, pois não tiveram motivações advindas da mantenedora para que pudesse realizar esse desafio, entre outros atinentes a rotina profissional. Os depoimentos também mostraram que nem sempre, ou na maioria das vezes sequer são consultados sobre suas reais necessidades e interesses sobre os temas e assuntos a serem desenvolvidos para a Formação Continuada. Portanto, entendem como sendo uma naturalização de uma decisão imposta, advinda dos gestores da Secretaria da Educação, sem o mínimo diálogo com os professores pertencentes à rede pública estadual. Afirmaram também que, quando essas formações foram propostas pela SEDUC RS através das suas CREs, no caso em análise 1ª CRE, em Porto Alegre, nem sempre dialogavam com o que os/as professores/as vivenciam e necessitam no exercício da sua profissão.

No concernente a Concepção dos Secretários de Estados em relação à Formação Continuada e o Plano de Carreira há um ponto de vista em comum a todos de que o Plano de Carreira em curso não contempla as reais necessidades do Magistério Público estadual. Também apresentaram pontos de vista distintos o bastante: de um lado há os/as que entendem ser importante e necessário para os/as professores/as se sentirem motivados e em condições dignas de trabalho, à medida que possam avançar ao longo da jornada profissional; por outro lado há a defesa do avanço na carreira conforme o desempenho dos professores e da escola para que haja progresso na carreira, ou seja, relativo a uma meritocracia nesse processo relacionado às possíveis progressões na carreira docente.

Sobre esse mesmo ponto, a Concepção dos Professores da Rede Pública Estadual sobre a Formação Continuada de Professores e o Plano de Carreira é de que não perceberam mudanças significativas. Disseram eles: altera-se o nível, mas não avança na classe. Fato esse confirmado pelo próprio governo do Estado ao reconhecer que mais de 87% do Magistério

Público estadual encontrar-se na Classe A e B, mesmo que 85% desses tenham alcançado os níveis 5 e 6. No dizer dos docentes, isso é consequência dos descasos de governos em relação ao Magistério, causando desânimo aos que já atuam profissionalmente, e de desinteresse as pessoas que poderiam se interessar em seguir essa profissão. Portanto, não perceberam, ao longo das suas jornadas profissionais, incentivo, assim como, pouca ou quase nenhuma relação entre a Formação Continuada e o Plano de Carreira. Alguns e algumas das entrevistas referiram-se ao Plano de Carreira do Magistério Gaúcho como algo revoltante e desmerecedor, pois não valoriza em nada e nem estimula a ser um bom profissional.

Os dados referentes aos diferentes olhares dos gestores da SEDUC RS e dos coordenadores dos cursos de Licenciaturas da UFRGS e PUCRS sobre suas ações efetivas traduzidas na interface entre Universidade e Educação Básica, percebi que ocorrem em algumas gestões um processo mais amplo de diálogo e parceria com as Universidades visando a Formação Continuada de Professores, em outras gestões uma minimização na construção de alternativas a esse processo, dando ênfase, por vezes, a outros entes como fundações educacionais privadas, alicerçando os caminhos relativos às parcerias entre público-privada (PPP).

Diante aos dados obtidos por meio do diálogo estabelecido pelas entrevistas com os Coordenadores das Licenciaturas da UFRGS e PUCRS pude observar que há uma proximidade significativa dessas Instituições com a SEDUC RS, principalmente no que se refere à Formação Inicial de professores, no atinente aos estágios dos estudantes das Licenciaturas, e também do PIBID. Por outro lado, no referente à Formação Continuada de professores, constatou-se certa descontinuidade. Com algumas gestões se teve maior engajamento, através de parcerias, em outras gestões praticamente inexisteram, como se pode perceber pela fala dos próprios gestores da Secretaria Estadual da Educação.

O desenvolvimento desse estudo me proporcionou alguns indicativos para a continuidade do diálogo. Diante disso, da minha parte é impensável dar receitas, muito menos propor soluções. O desafio, sim, é o de estabelecer uma reflexão com os leitores e interessados neste debate de modo a obter compreensões plausíveis acerca do tema. Destaco alguns aspectos:

a) A interface entre Universidade e Educação Básica é uma das alternativas viáveis e necessárias para a Formação Continuada de professores do Ensino Básico na contemporaneidade. No entanto, para a realização desse processo, ao ponto de obter certa organicidade e tornar-se uma ação constante na atualidade exige-se analisar as possibilidades e desafios acerca desse assunto, a começar pelo diálogo constante e recíproco entre a

Secretaria Estadual da Educação, através das suas Coordenadorias Regionais de Educação e as Universidades por meio das Faculdades de Educação. Pois, nesse sentido, “apesar de nem tudo ter funcionado, muitas coisas deram certo, sim, e talvez esta época seja um começo de novos tempos para o professor e sua formação, e tenhamos a oportunidade de gerar novos processos para o futuro” (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

b) A Formação Continuada de professores poderá alcançar um processo mais orgânico e permanente ao constituir-se numa rede que tenha como propósito conectar saberes que promovam sinapses de sabedoria em prol da construção e do desenvolvimento da autonomia e cooperação entre professores, e destes com a comunidade escolar visando o desenvolvimento de ações condizentes aos anseios e às necessidades da sociedade, considerando, sobretudo que esse processo tenha como horizonte, desde os seus princípios, os desafios atinentes à democracia cidadã, da construção do bem comum.

c) Com base na compreensão da pesquisa, intuo a possibilidade de alternativas para a Formação Continuada de professores através de um Centro de Formação Continuada de professores, o qual seja constituído pela pluriversalidade²¹¹ e transversalidade²¹² social advinda dos representantes legais do governo Federal (através das Faculdades de Educação das Universidades e dos Institutos Federais de Educação), Estadual (por meio da Secretaria Estadual da Educação e Universidade Estadual), Municipal (FAMURS, Undime) e Sociedade Civil (Universidades Particulares Comunitárias - COMUNG), Sindicatos representantes do Magistério (CPERS, SINPRO), Movimentos Sociais. Assim, este *Centro de Formação de professores* se conectaria em rede com as Secretarias da Educação Municipal, Estadual com a possibilidade de constituir uma espécie de supra Estado que planeja, articula, e desenvolva políticas de Educação (Formação Continuada para professores) para o Estado, de forma contínua, atualizada e condizente às realidades da sociedade e do que se almeja alcançar socialmente nesse sentido no devir o tempo. Além disso, com autonomia pedagógica e

²¹¹ A pluriversalidade é o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista (NOGUERA, 2012, p. 64).

Fonte: NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 62-73.

²¹² Entendo-a no sentido de fazer uma analogia ao caráter educativo que se leva em conta o aprender sobre a realidade, na realidade e da realidade concretizando a relação entre teoria e prática. Acrescento ainda, a definição de **Mariana Mazzini Marcondes** (Professora do DAPGS/CCSA/UFRN) que afirma: “há muitas definições para a transversalidade. Uma delas é que identifica a transversalidade como um processo de reorientação da ação pública por perspectivas que reorientam essa ação pública para a promoção de igualdade, em benefício de sujeitos historicamente discriminados”. Fonte: <https://ccsa.ufrn.br/portal/?p=12282>

financeira. Considerando autonomia financeira plena, a exemplo da Unicamp, USP, e Unesp que, desde 1989 recebem o repasse fixo de 8,4% da arrecadação do ICMS²¹³.

Concluo, defendendo a tese de que a Formação Continuada de professores, sobretudo do Ensino Básico é fundamental e necessária para o desenvolvimento e qualificação desses profissionais. Porém, isso não basta. Faz-se necessária uma *Política de Formação Continuada de professores* que tenha como seu ponto axial a Interface entre Universidade e Educação Básica, assim como uma relação intrínseca dessa Formação com o Plano de Carreira, e outros aspectos relacionados aos quefazeres docentes no *lócus* das suas atividades profissionais. Esta pesquisa se une aos demais estudos e pesquisas realizadas acerca desse tema, serve, portanto, de sugestão para pensar e repensar a práxis da Formação Continuada de professores em seu devir. É preciso, inexoravelmente, garantir desde a formação inicial a continuada condições salutaras para que os/as professores/as possam realizar sem a necessidade do sacrifício que muitos passam até hoje e é de conhecimento de todos: a sobrecarga de atividades e a atuação em duas ou mais escolas para completar a carga horária de trabalho. Como poderão ter situações de análise e reflexão sobre a sua própria condição e experiência docente? Será que uma das alternativas de superação desses desafios seja a dedicação exclusiva dos/das professores/as do Ensino Básico e com uma remuneração, e um plano de carreira condizente as suas reais necessidades e os motivem continuamente a querer ser e estar no exercício da sua profissão?

Os desafios são imensuráveis. As possibilidades de concretizá-los não são impossíveis. Porém, faz-se necessário um esforço conjunto de todos os entes, das diferentes esferas e instâncias, se congregarem, constituírem redes que tenham como um dos horizontes reconhecer e refletir sobre as contradições das sociedades complexas e plurais em que vivemos, sobretudo, no atinente a Educação em geral e, em particular a Formação Continuada de professores, para, a partir disso, desenvolver condições potentes e alvissareiras em prol da educação brasileira e de todos os que nela se encontram envolvidos.

²¹³ No dia 2 de fevereiro de 1989, o então governador de São Paulo, Orestes Quécia (1938-2010), assinou o Decreto nº 29.598, que estabelecia a autonomia de gestão financeira para as universidades de São Paulo (USP), Estadual de Campinas (Unicamp) e Estadual Paulista (Unesp), reservando um percentual fixo de 8,4% da arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) para custear as três instituições. (Fonte: FAPESP – FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Revista Pesquisa Fapesp, Autonomia Universitária em São Paulo: 30 anos. Novembro de 2019). https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2019/10/AutonomiaUniv30anos_2019-NOVO.pdf

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. A. A. Educação: um novo patamar institucional. **Novos Estudos**, n. 87, p.131-143, jul. 2010.
- AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Rev. Sociol. Polit.**, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016.
- AGUIAR, M.A. A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiania: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- AGUILERA, Christian. **Gazeta Digital**, 2020. O que é Universidade Corporativa? Disponível em: <https://www.gazetadigital.com.br/colunas-e-opinioao/colunas-e-artigos/o-que-universidade-corporativa/604332>. Acessado em 19 de julho de 2020.
- ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova do Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almeida, 2008. P. 110-180.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil, 1500 a 1889**. Tradução Antônio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.
- ALTBACH, P. **International Higher Education**. New York: Garland Publishing, 1991.
- ALVES, Nilda (orgs.). **Formação de professores: pensar e fazer**. – 11. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 30).
- ALVES, Ruvem Azevedo. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. – 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- AMBROSSETI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. Universidades e Formação Continuada de professores: algumas reflexões. In: Reunião Anual da Anped, 28^a, 2005, Caxambu/MG. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081130int.rtf>>.
- ARAÚJO, RMB; SILVA, MD; SILVA MC. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n.3, p.17-38 set/dez 2019.
- ARQUIVO NACIONAL. MAPA. MEMÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA - <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/258-ato-adicional>. Acessado em 01.02.2023.

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BACKMAN, Clifford. **Words of Medieval Europe**. New York: Oxford University Press, 2003.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Organizadores). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. – São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BELLONI, I. Educação. In:BITTAR, J. (org.). **Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos e experiências petistas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- BENINCÁ, Elli. **O senso comum pedagógico: práxis e resistência**. Porto Alegre: UFRGS, 2002 (Tese de Doutorado). 248f.
- BIANCHETTI, Lucídio. *Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado*. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.
- BIANCHETTI, L.; JANTSH, A. (orgs). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BIESTA, Gert, J.J.. **A (re) descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BLOCH, Marc. **A apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. **Qualitative Reserch for Education: na introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. – Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BOMENY, Helena. Um personagem e suas histórias. **Revista Ciência e Cultura**. Ano 66, nº. 4. Campinas/SP, pp. 38-43, Outubro/Novembro/Dezembro de 2014.
- _____. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. – Brasília: Paralelo 15, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. - Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. **Ciências Sem Fronteira**. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acessado em 19 de julho de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.890** de 11 de abril de 1931. Reforma Francisco Campos. Coleção de Leis do Império e da República. Acessado em 13 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto. nº. 21.241**, de 04/04/1932. Dispositivos de confirmação da Reforma Francisco Campos. Coleção de Leis do Império e da República. Acessado em 13 mai. 2020.

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

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 2. 167**, de 19 de dezembro de 2019. Homologar o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 7 de novembro de 2019, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, define as Diretrizes Curriculares Nacionais. Diário Oficial da União, nº 246, de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, p. 142.

BRASIL, MEC. **Parecer CNE/CP nº 22**, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Parecer Homologado pela Portaria nº 2. 167, publicada no Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, pág. 142. Brasília, 7 de novembro de 2019.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 756**, de 3 de abril de 2019. Altera a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. Diário Oficial da União, nº 65, de 6 de abril de 4 de abril de 2019, Seção 1.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União. Edição 242, de 18 de dezembro de 2018, Seção 1.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15** de 4 de dezembro de 2018. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às

instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Brasília 4 de dezembro de 2018.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 331**, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Diário Oficial da União, nº 66, de 6 de abril de 2018. Seção 1.

BRASIL, CAPES. **Portaria Gab nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 28 de fevereiro de 2018.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 142**, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Diário Oficial da União, nº 37, de 23 de fevereiro de 2018. Seção 1.

BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 22 de dezembro de 2017.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1.570**, de 20 de dezembro de 2017. Fica homologado o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, nº 244, de 21 de dezembro de 2017, Seção 1.

BRASIL, MEC. **Parecer CNE/CP nº 15** de 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 15 de dezembro de 2017.

BRASIL, Planalto. **Decreto nº 9.204**, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília, 23 de novembro de 2017.

BRASIL, Planalto. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 25 de maio de 2017.

BRASIL, Planalto. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL, Planalto. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 15 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 8. 7552**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, edição nº 88, de 10 de maio de 2016. Seção 1.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 1º de julho de 2015.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 592**, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, nº 114, 18 de junho de 2015. Seção 1.

BRASIL, Câmara Federal. **Lei nº 13. 005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014.

BRASIL, MEC. **Documento-Final Conae 2014**. Conferência Nacional de Educação. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1. 140**, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Diário Oficial da União, nº 238, de 9 de dezembro de 2013. Seção 1.

BRASIL, Planalto. **Lei nº 12. 796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 4 de outubro de 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 96**, de 18 de julho de 2013. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, de 23 de julho de 2013. Edição, 140. Seção 1.

BRASIL, Planalto. **Lei nº 12. 711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 29 de agosto de 2012.

BRASIL, MEC. **Resolução nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 30 de janeiro de 2012.

BRASIL, Planalto. **Decreto nº 7. 642**, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteira. Brasília, 13 de dezembro de 2011.

BRASIL, Planalto. **Lei nº 12. 513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, 26 de outubro de 2011.

BRASIL, Planalto. **Decreto nº 7. 415**, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 8. 752, de 2016. Brasília, 30 de dezembro de 2010.

BRASIL. **CNE/CEB. Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Brasília, 13 de julho de 2010.

BRASIL, Planalto. **Decreto nº 7. 219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, 24 de junho de 2010.

BRASIL. **Documento de referência da CONAE 2010**. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf

BRASIL, Câmara Federal. **Lei nº 12. 020**, de 27 de agosto de 2009. Dá nova redação ao inciso II do *caput* do art. 20 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para modificar o rol de instituições de ensino comunitárias. Brasília, 27 de agosto de 2009.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 883**, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as Diretrizes Nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes

de Apoio à Formação Docente, criados pelos Decretos nº 6. 755, de 29 de janeiro de 2009. Diário Oficial da União de 17 de setembro de 2009, p. 26. Seção 1.

BRASIL, Planalto. **Decreto nº 6. 755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 8. 752, de 2016. Brasília, 29 de janeiro de 2009.

BRASIL, Planalto. **Lei nº 10. 880**, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 9 de junho de 2009.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 971**, de 9 de outubro de 2009. Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Diário Oficial da União, nº 195, 13 de outubro de 2009. Seção 1.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa nº 9**, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, 01 de julho de 2009, p. 9. Seção 1.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 10**, de 3 de setembro de 2008. Constitui a Comissão Organizadora da Conferência Nacional de Educação. Diário Oficial da União, nº 171, de 4 de setembro de 2008. Seção 1, p.9/10.

BRASIL, Planalto. **Lei nº 11. 738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 16 de julho de 2008.

BRASIL, Planalto. **Lei nº 11. 684**, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2 de junho de 2008.

BRASIL, Planalto. **Lei nº 11. 494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais

Transitórias; altera a Lei n^o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n^{os} 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 20 de junho de 2007.

BRASIL, Planalto. **Decreto n^o 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 24 de abril de 2007.

BRASIL, Planalto. **Decreto n^o 6.093**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2007.

BRASIL, MEC. **Portaria Normativa Interministerial n^o 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 24 de abril de 2007.

BRASIL, MEC. **Portaria n^o 264**, de 26 de março de 2007. Institui o Dia Nacional do Censo Escolar da Educação Básica, com o objetivo de estabelecer a data de referência das informações declaradas ao Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, 26 de março de 2007.

BRASIL, MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&sistemas=1> ; <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>

BRASIL, Planalto. **Emenda Constitucional n^o 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7^o, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 19 de dezembro de 2006.

BRASIL, Planalto. **Decreto n^o 5.840** de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 2006.

BRASIL, Planalto. **Decreto n^o 5.803**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências. Brasília, 8 de junho de 2006.

BRASIL, Planalto. **Decreto n^o 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 8 de junho de 2006.

BRASIL, Planalto. **Lei n^o 11.274** de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL, Planalto. **Lei nº 11. 161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Revogado pela lei nº 13. 415 de 2017. Brasília, 5 de agosto de 2005.

BRASIL, Planalto. **Lei nº 11. 096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 13 de janeiro de 2005.

BRASIL, Planalto. **Decreto nº 5. 154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 23 de julho de 2004.

BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1.

BRASIL, Câmara Federal. **Lei nº 10. 861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Brasília, 14 de abril de 2004.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto nº 4. 834**, de 8 de setembro de 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Brasília, 8 de setembro de 2003.

BRASIL, Planalto. **Lei nº 10. 639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL, Planalto. **Decreto de 20 de outubro de 2003**. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Brasília, 20 de outubro de 2003. Revogado pelo Decreto nº 10. 087 de 5 de novembro de 2019.

BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL, Planalto. **Decreto nº 3. 860**, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, 9 de julho de 2001.

BRASIL, Planalto. **Lei nº 10. 219**, de 11 de abril de 2001. Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola", e dá outras providências. Brasília, 11 de abril de 2001.

BRASIL, Câmara Federal. **Lei nº 10. 172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CB nº 14** de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais das Escolas Indígenas. Brasília, 14 de setembro de 1999.

BRASIL, MEC. **Portaria nº 438** de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, 28 de maio de 1998.

BRASIL, Planalto. **Decreto nº 2. 306**, de 19 de agosto de 1997. Revoga o Decreto nº 2. 207/97. Regulamente, para o Sistema Federal de Ensino. Brasília, 19 de agosto de 1997.

BRASIL, Planalto. **Decreto nº 2. 207**, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino. Brasília, 15 de abril de 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, 1997.

BRASIL, Planalto. **Lei nº 9. 394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Câmara Federal. **PEC nº 370**, de 18 de junho de 1996. (Do Poder Executivo), Mensagem nº 1. 078/95. Modifica o Art. 207 da Constituição Federal. Brasília, 18 de junho de 1996.

BRASIL, Planalto. **Lei nº 8. 436**, de 25 de junho de 1992. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Brasília, 25 de junho de 1992.

BRASIL. MEC. **Programa setorial de ação do Governo Collor na área da educação. 1991-1995**. Brasília, dez.,1990.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto nº 91. 542**, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília, 19 de agosto de 1985.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto nº 70.904**, de 31 de julho de 1972. Declara de utilidade pública as instituições que menciona. Brasília, 31 de julho de 1972.

BRASIL, Planalto. **Lei nº 5. 692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 11 de agosto de 1971.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto-Lei nº 869**, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os

graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, 12 de setembro de 1969

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto-Lei nº 616**, de 9 de junho de 1969. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional - CENAFOR - e dá outras providências. Brasília, 9 de junho de 1969.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto-Lei nº 477**, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília, 26 de fevereiro de 1969.

BRASIL, Câmara Federal. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 28 de novembro de 1968.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto nº 62.937**, de 2 de julho de 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Brasília, 2 de julho de 1968.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto nº 62.024**, de 29 de dezembro de 1967. Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis. Brasília, 29 de dezembro de 1967.

BRASIL, Câmara Federal. **Lei nº 5.379**, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, 15 de dezembro de 1967.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto-Lei nº 252**, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Brasília, 28 de fevereiro de 1967.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto-Lei nº 53**, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Brasília, 18 de novembro de 1966.

BRASIL. **Parecer CESU nº 977/65**. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. CAPES/MEC. Disponível em:
https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf.
Acessado em 19 de julho de 2020.

BRASIL, Câmara Federal. **Lei nº 4.464**, de 9 de novembro de 1964. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências. Brasília, 9 de novembro de 1964.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto nº 53. 465**, de 21 de janeiro de 1964. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Brasília, 21 de janeiro de 1964.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto nº 51. 404**, de 5 de fevereiro de 1962. Dispõe sobre o funcionamento do Conselho Federal de Educação, enquanto não for aprovado o respectivo Regimento Interno. Brasília, 5 de fevereiro de 1962.

BRASIL, Câmara Federal. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961.

BRASIL, Câmara Federal. **Lei nº 3. 998**, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Brasília, 15 de dezembro de 1961.

BRASIL, Câmara Federal. **Lei nº 1. 310**, de 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisa e dá outras providências. Rio de Janeiro, 15 de janeiro de 1951.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto nº 29. 741**, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Rio de Janeiro, 13 de julho de 1951.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto-Lei nº 8. 530**, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1946.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto-Lei nº 8. 529**, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino primário. Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1946.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto-Lei nº 8. 393**, de 17 de dezembro de 1945. Concede autonomia, administrativa e financeira, didática e disciplinar, à Universidade do Brasil, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 1945.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto-Lei nº 4. 244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 9 de abril de 1942.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto-Lei nº 1. 190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 4 de abril de 1939.

BRASIL, Planalto. **Lei nº 452**, de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, 5 de julho de 1937.

BRASIL, Câmara Federal. **Lei nº 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e da Saúde Pública. Rio de Janeiro, 13 de janeiro de 1937.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto nº 19. 851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das

universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, 11 de abril de 1931.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto nº 19. 850**, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 11 de abril de 1931.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto nº 19. 402**, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 14 de novembro de 1930.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto nº 5. 616**, de 28 de dezembro de 1928. Regula a criação das universidades nos Estados. Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 1928.

BRASIL, Senado Federal. **Decreto nº 16.792 - A** de 13 de janeiro de 1925. Reforma Rocha Vaz. Coleção de Leis do Império e da República. Rio de Janeiro, 13 de janeiro de 1925.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto nº 14.343**, de 7 de setembro de 1920. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 7 de setembro de 1920.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto nº 11. 530**, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior da República. Rio de Janeiro, 18 de março de 1915.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto nº 7. 247**, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Rio de Janeiro, 19 de abril de 1879.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acessado em 01.02.2023.

BRASIL, Câmara Federal. **Decreto de 2 de dezembro de 1837**. Convertendo o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrução secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições. Rio de Janeiro, 2º de dezembro de 1837.

BRASIL, Planalto. **Lei nº 4**, de 10 de junho de 1835. Determina as penas com que devem ser punidos os escravos, que matarem, ferirem ou commetterem outra qualquer offensa physica contra seus senhores, etc.; e estabelece regras para o processo. Rio de Janeiro, 15 de junho de 1835.

BRASIL. Câmara Federal. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1827.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educ. Soc.**, Campinas, v.35, nº 129, p. 1241-1259, out.-dez., 2014.

- _____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008
- _____. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/ INEP, 2006. (Série: Estado do Conhecimento n. 10). Disponível em: <http://estadoconhecimento.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadoconhecimento/issue/view/419>. Acesso em: 15 jul. 2008.
- CALMON, Pedro. **Uma Universidade no Rio de Janeiro**; Lobo, F. B., ed.; UFRJ: Rio de Janeiro, 1967, vol. 1.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 – Encyclopaideia).
- CAMINI, Lucia. **O processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002**. – Porto Alegre: UFRGS, 2005 (Dissertação de Mestrado).
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, nº. 54, jul-set.2013.
- CASTANHA, Antonio Paulo. In: **Histedbr.fe.unicamp.br** (1986-2006). Verbete: O Ato Institucional de 1834. Campinas, 2006.
- CATANI, A. e OLIVEIRA, J. A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: CATANI, A. e OLIVEIRA, J. (Orgs.) **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.
- CELLARD, A. A análise documental. In: J. Poupart, et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CERVI, Rejane de Medeiros. **Sistema de Ensino no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2005.
- CHARLE, Chistophe. **História das Universidades**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. – São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- _____. A universidade hoje. In: AGUIAR, Flávio (Org.) Antonio Candido: pensamento e militância. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo: **Humanitas/FFLCH/USP**, 1999a. p. 275-86.
- COSTA, Alberto. A internacionalização do ensino superior explicada em 6 tópicos. **Revista Ensino Superior**, 13 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/internacionalizacao-ensino-superior-6/>. Acessado em 19 de julho de 2020.

- COSTA, Messias. **A educação nas constituições do Brasil: dados e direções**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. – 3 ed. [revista]. – São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- _____. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. – 3 ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- _____. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. – 2 ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- _____. **O ensino superior no octênio FHC**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, nº 82, p. 37-61, abril, 2003.
- _____. Ensino superior e universidade no Brasil. In LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Textos em foco: docência, prática pedagógica e educação superior**. – Curitiba: CRV, 2022.
- _____. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In: CURY, Carlos Roberto Jamil. **A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.
- _____. **O bom professor e sua prática**. 20.ed. Campinas: Papirus, 2008.
- DEMO, Pedro. **A educação do futuro e o futuro da educação**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção educação contemporânea).
- DEVÈZE, M. **Histoire contemporaine de l'université**. Paris Sociéte: D'Édition d'Enseignement Supérieur, 1976.
- DIDRIKSSON, Axel. A Regional Approach. University Social Engagement: Current trends in Latin America and the Caribbean at Global/Local University. In: **Higher education in the world 6: towards a socially responsible university: balancing the global wiht the local**. Barcelona: Global University Network for Innovation, 2017.
- _____. **Innovando y construyendo el futuro la Universidad de América Latina y el Caribe: estúdios de caso**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2016.
- _____. La nueva reforma universitária em América Latina. In: **Avaliação: revista da rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas Vol. 7, n. 4 (dez. 2002), p. 11-42.
- DOURADO, L. F. Sistema nacional de educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul.-set. 2013.

DOURADO, L. F.; CATANI, A.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003.

DREZE, Jacques. **Concepções de universidade** /por/ Jacques Dreze /e/ Jean Debelle. Tradução de Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza, Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação da América Latina**. São Paulo: Loyola, 1977. V.2.

Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES. Marília Morosini (organizadora). – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. 2v.; - (Série Ries/Pronex; v.10 e 11).

ENRICONE, Délcia; STOBÄUS, Claus Dieter *et al.* **Ser professor**. – 6 ed. atual. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FALCON, Francisco José Calazans. *A época pombalina: política econômica e monarquia ilustrada*. São Paulo: Ática, 1982. (Ensaio, 83).

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. In: **Educar em revista**. Curitiba, N. 28 (jul./dez. 2006), p.17-36.

____. Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios. In: **Perspectiva** (Florianópolis). Florianópolis Vol. 22, n. 1 (jan./jun. 2004), p. 197-226.

____. **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003.

____. [et al]. **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

____. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994, p 149-177.

FAZENDA, Ivani C. A.(Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. - 12 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FIORI, Ernani M. **Metafísica e História: textos escolhidos – volume 1**. 2ª ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

____. **Educação e política: textos escolhidos – volume 2**. – 2ª ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

FISCHMAN, Gustavo E. Las Universidades Públicas em el Siglo XXI. Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres. **Universitas Humanística**, Bogotá, n. 66, p. 239-270, jul. 2008.

- FRANCO, S.R.K. II POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *In*: MOROSINI. M. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES**. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. 2v.; p. 171-237. - (Série Ries/Pronex; v.10 e 11).
- FREIRE, A. M (coord.). **La pedagogía de la liberación em Paulo Freire**. Barcelona: Graó, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. - 51ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- ___ . **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.
- ___ . **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21ª. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- ___ . **Pedagogia do oprimido**. – 57ª ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- ___ . **Pedagogia dos sonhos possíveis**; organização Ana Maria Araújo Freire. 1ª. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- ___ . **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.
- ___ . **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, vol.28, n.100, p. 1203-30, 2007.
- ___ . Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 85, v.24, 2003b.
- ___ . A pedagogia das competências como “política” de formação e ‘instrumento’ de avaliação. *In*: VILLAS BOAS, Begnina Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002.
- ___ . Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.23, n.80, p. 136-167, set. 2002.
- ___ . A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Editora Unesp, 1999b. v. 2. (Seminários e Debates)
- ___ . A reforma no ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, número especial, dez. 1999a.

- FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREITAS, Z. L.; CARVALHO, L. M. O.; OLIVEIRA, E. R. Educação de professores da universidade no contexto de interação universidade-escola. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 2, p. 323-334, 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995a.
- _____. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, ed. 8, 2002.
- GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e metodologias**. – Chapecó: Argos, 2007.
- GARRIDO, Elsa. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional do professor. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A.M.P. (Orgs.) **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- GATTI, Bernardete Angelina [et al.]. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. – 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- GATTI, A. Bernardete (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. - Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.
- GATTI, Bernardete Angelina [et al.]. **Por uma política nacional de formação de professores**. – 1. ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. **RBPAE** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012
- _____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, A. I.P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

- GENRO, Maria Elly Herz. Educação do sujeito político na universidade. In: LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria e Souza. **Inovação e pedagogia universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 139-152.
- GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 79).
- GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira**. Curitiba: IBPEX, 2005.
- GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto nº 29. 598**, de 2 de fevereiro de 1989. Dispõe sobre providências visando a autonomia universitária. São Paulo, 2 de fevereiro de 1989.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto nº 27**, de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. São Paulo, 12 de março de 1890.
- HABERMAS, J. **A modernidade: um projeto inacabado**. Lisboa: Nova Veja, Limitada, 1ª edição, 2013.
- __. **Teoria do agir comunicativo**. Racionalidade da ação e racionalização social. Tradução Paulo Astor Soethe; revisão da tradução Flávio Beno Siebeneichler. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.
- __. **Teoria do agir comunicativo**. Sobre a crítica da razão funcionalista. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.
- HADDAD, F. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Fonte: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>. Acesso em 03 de fevereiro de 2023.
- HASKINS, Charles. **The Rise of Universities**. New York: Henry Holt Company, 1923.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002. – (o que você precisa saber sobre).

- IMBÉRNON, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**; [tradução Silvana Cobucci Leite]. – São Paulo: Cortez, 2016.
- _____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 14).
- _____. **Formação continuada de professores**; tradução Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed, 2010.
- INEP. Portal.inep.gov.br, 2020. **História**. <http://portal.inep.gov.br/historia>. Acessado em 19 de julho de 2020.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, número especial, dez. 1999.
- _____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002a, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Itatiaia: Belo Horizonte, 2000, tomo VII.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. -6. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2018.
- _____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28ª ed. - São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- _____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- LOCATELLI, Cleomar; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. FÓRUNS ESTADUAIS PERMANENTES DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE: crônicas de uma morte anunciada. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0186542, 2019.
- LUCKESI, C. et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 17. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. [2ª ed.]. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

- MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARION, José Carlos; DIAS, Reinaldo; TRALDI, Maria Cristina. **Monografia para os cursos de Administração, Contabilidade e Economia.** São Paulo: Atlas, 2002. p.38.
- MARQUES, M. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. In: **Seminário de Pesquisa em Educação**, 3., 2000. Porto Alegre. Anais... Porto Alegre, 2000
- MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. 5. ed. rev. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira** – Vol 17 (Suplemento 3), p. 4-6, 2002.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. As políticas de formação de professores: a ‘universitarização’ e a prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003b, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003.
- _____. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003a.
- MEC-USAID.** In: [Histedbr.fe.unicamp.br](http://www.histedbr.fe.unicamp.br) (1986-2006). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm#_ftn1. Acessado em 19 de julho de 2020.
- MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 45-60, dez. 1999.
- MELLO, Guiomar Namó; DALLAN, Ermelinda Maura Chezzi O uso de tecnologias da comunicação e informação na educação de professores da educação básica. In: **CONFERÊNCIA REGIONAL “O DESEMPENHO DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE: NOVAS PRIORIDADES”**, 2002, Brasília. [Anais...Brasília: MEC/UNESCO/BIB,2002]
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MINOGUE, Kenneth. **O conceito de universidade.** Trad. De Jorge Eira Garcia Vieira. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1981.
- MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A competência e a qualificação: conceitos historicamente construídos para atender interesses de classe. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003.
- NOBRE, Marcos. **A teoria crítica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

- NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar.** Colaboração Yara Alvim. – Salvador: SEC/IAT, 2022.
- NÓVOA, A et al. **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.
- OLIVEIRA, Caio Rudá de. Do *Studium Generale* à educação superior globalizada: uma reflexão acerca da missão universitária. **Revista Educação**, Santa Maria, vol. 44, publicação contínua, p 1-23, jan/dez. 2019.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A Educação da Assembleia Constituinte de 1946. In: A Educação nas Constituições brasileiras 1823 – 1988.** Osmar Fávero (org.) – 2 edição, Campinas Sp: Autores Associados, 2001.
- ORTEGA Y GASSET, J. Os inventores da educação. In: SEBARROJA, J. C. et al. **Pedagogias do século XX.** Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 10-25.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2016.
- PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceito e distinções.** 3. ed. rev. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.
- _____. **Epistemologia Prática: ensino e conhecimento científico.** 2. ed. – Caxias do Sul: Educs; 2013.
- PEDERSEN, Olaf. **First Universities: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Universidade no contexto da América Latina: 90 anos da Reforma de Córdoba e 40 anos da Reforma Universitária Brasileira. In: **Políticas Educativas** – Campinas, v.2, n.1, p. 54-75, dez. 2008 – ISSN 1982-3207.
- PEREIRA, Marcos Vilela. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: CANDAU, Vera Maria. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PEREIRA, Vilmar Alves; CLARO, Lisiane Costa (orgs.). **Epistemologia & Metodologia: nas pesquisas em educação.** 1. ed. – Passo Fundo: Méritos Editora, 2012.
- PÉREZ-ESTEVEZ, Antonio. **Hermenêutica dialógica;** tradução Antonio Sidekum – Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.
- PERRENOUD, P. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação de professores? In: **A prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- _____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

- PIMENTA, S.G. e ANASTACIOU, L. G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo; Cortez, 2002.
- PINTO, Regina Coeli G. de Souza. Limitações da tecnologia educacional na comunicação docente. **Didática**, São Paulo, UNESP, v. 16, 1980.
- PITANO, Sandro de Castro. **Paulo Freire, Habermas e o ideal formativo da educação popular: cidadão ou sujeito social?** – 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2016.
- PIRES, M.F.C. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. **Interface**. (Botucatu) vol.2. n.º.2. Botucatu. FEb.1998. Disponível em: www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/10.pdf. Acessado em 17 maio de 2018.
- PORTUGAL. **Carta Régia de 10 de novembro de 1772**. Portugal, 1772.
- PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. – Porto Alegre: Edipucrs, 1996.
- PROGRAMA DE GOVERNO RIO GRANDE NO RUMO CERTO – José Ivo Sartori governador, Porto Alegre, 2014, doc. Digitalizado.
- PROGRAMA DE GOVERNO UNIDADE POPULAR PELO RIO GRANDE – Tarso Genro governador, Porto Alegre, 2010, doc. Impresso.
- PROGRAMA DE GOVERNO DE GERMANO RIGOTTO – Germano Rigotto governador, Porto Alegre, 2003, doc. Digitado.
- PROGRAMA DE GOVERNO DA FRENTE POPULAR – Olívio Dutra Governador, Porto Alegre, 1998, doc. Digitado.
- REGULAMENTO DO ATENEU RIO-GRANDENSE. Porto Alegre: **Typ. do Constitucional**, 1872.
- RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, criado pelo **Decreto nº 62.937/68**. 3ª ed. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, março, 1983.
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- RIBEIRO, Marlene. **Universidade Brasileira “Pós-Moderna” (democratização x Competência)**. – Manaus: Editora da Univ. do Amazonas, 1999.
- RIBEIRO, Renato Janine. **A pátria educadora em colapso: reflexões de um ex-ministro sobre a derrocada de Dilma Rousseff e o futuro da educação no Brasil**. São Paulo, SP: Três Estrelas, 2018.
- _____. **A boa política: Ensaio sobre a democracia na era da internet**. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2003.

- RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 73-93
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. – 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- ROSA, Nilson Carlos da. **Habermas e o ofício docente: à luz do agir comunicativo**. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2020.
- ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. 2ª ed. Passo Fundo: Edupf, 2005.
- SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformação. **Revista Ensino Superior**. Unicamp, SP, pp. 28-43, 2013.
- SAMPAIO, H. **O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações**. Ensino Superior: Campinas: Unicamp, 2011.
- _____. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. Documento de trabalho; 91/8; Documento de trabalho (Universidade de São Paulo. Núcleo de Pesquisas Sobre Ensino Superior); 91/8, 1991.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio, **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas, Praxis. 1998
- SANTOS, Boaventura de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. – 1 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- _____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2011 – (Coleção questões da nossa época; vol. 11).
- _____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3ª ed. - São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção para um novo senso comum; v.4).
- SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. A Universidade e a Formação Continuada de Professores: dialogando sobre a autonomia profissional. In: Reunião Anual da Anped, 27ª, 2004, Caxambu/MG. **Anais**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0820.pdf>> Acesso em 03 fev. 2023.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. – 19. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção educação contemporânea).

____. **Abertura para a história da educação:** do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação:** uma análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

____. O Plano de desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acessado em 06.02.2023.

____. **Ensino Público e algumas falas sobre universidade.** – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SCHEIBE, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: CANDAU, Vera Maria. **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

____. Política educacional e a formação de magistério no ensino médio. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional:** formação inicial e contínua. São Paulo: Editora Unesp, 1999. v. 2. (Seminários e Debates)

____; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação dos profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, dez. 1999.

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil, 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**. v. 27, n. 96. Outubro, Campinas, 2006.

____. **Educação Superior:** velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHMITZ, Egídio F. **Caminhos da universidade brasileira;** filosofia do ensino superior [por] Egídio F. Schmitz. Porto Alegre, Sagra, 1984.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional prático-reflexivo.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Integrar cultura e humanismo: desafio pedagógico da Filosofia no Ensino Superior. **Educar em revista**, Curitiba, n. 46, p. 21-35, dez. 2012.

SIEBENNEICHLER, Flávio. **Jürgen Habermas:** razão comunicativa e emancipação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

SILVA, Raquel Padilha da. A instrução no Império e no Rio Grande do Sul. **Biblos**, Rio Grande, 19: 83-94, 2006.

SIMÕES, Maria Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n 2, p. 136-152, jul-dez.2013.

SOUSA, J. V. I HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. In: MOROSINI. M. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES**. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. 2v.; p. 25-207. - (Série Ries/Pronex; v.10 e 11).

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). <https://stf.jus.br>. **PEC nº 233-A**, de 22 de novembro de 1995. Proposta de Emenda à Constituição (Do Poder Executivo). Mensagem nº 1. 078/95. Brasília, 22 de novembro de 1995.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime (orgs.). **Dicionário Paulo Freire** – 4ª ed. rev.amp. – Belo Horizonte: autêntica Editora, 2018.

SUCUPIRA, Newton Lins Buarque, 1920-2007. Problema universitário e a fundação da Universidade do Rio de Janeiro. **Rev. Inst. Hist. Geog. Bras.** Ano 163, n. 417, p. 207-218, out./dez. 2002.

SUCUPIRA, Newton. **A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira**. Brasília, MEC, 1972.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Anísio Spínola Teixeira. Maria de Lourdes de A. Fávero e Jader de Medeiros Britto, organização e introdução. 2. ed. – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010. (Col. Anísio Teixeira; v.12).

___ . **Educação é um direito**; Apresentação de Clarice Nunes; posfácio de Marlos B. de Mendes da Rocha. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. (Col. Anísio Teixeira; v.7).

___ . **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio, et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR**, On-line, Campinas, n. Especial, p. 188-204, ago.2006 – ISSN: 1676-2584.

TERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. **Educação e Sociedade**, 46, 1993.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TOLEDO; RUCKSTADTER, F. M.M; RUCKSTADTER, V. M. [Histedbr.fe.unicamp.br](http://www.histedbr.fe.unicamp.br), 2020, **Verbetes:** Ratio Studiorum. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm.

Acessado em 28 de abril de 2020.

TORRES, Carlos Alberto.Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 48, p. 207-229, set/dez.2008.

TRINDADE, Héglio. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. – Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

TÜNNERMANN BERNHHEIM, Carlos. La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 313-336, jul. 2008.

TÜNNERMANN, Carlos; SOUZA CHAUI, Marilena de. **Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento**. Cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Paris: Unesco, 2003. (Forum Occasional Paper Series Paper n. 4/5).

TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos. **Universidad y Sociedad** – 2ª ed – Managua: HISPAMER, 2001.

TÜNNERMANN, Carlos. Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina. In: **La Educación Superior en el Umbral del Siglo XXI**. Caracas: Editorial CRESALC, 1996.

UNE. <https://une.org.br/sobre/>. Acessado em 19 de julho de 2020.

UNESCO et al. (Ed.). **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SANTO DOMINGO. <https://www.uasd.edu.do/index.php/informacion-general/historia>, 2020. **História da Universidade**. <https://www.uasd.edu.do/index.php/informacion-general/historia>. Acessado em 24 de abril de 2020.

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS. <http://www.unmsm.edu.pe/home/inicio/historia>, 2020. **História**. <http://www.unmsm.edu.pe/home/inicio/historia>. Acessado em 24 de abril de 2020.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA. <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/or%C3%ADgenes>, 2020. **Orígenes**. <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/or%C3%ADgenes>. Acessado em 28 de abril de 2020.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. <https://www.mackenzie.br>, 2020. **Conheça a Universidade**. <https://www.mackenzie.br/universidade/conheca-a-universidade/>. Acessado em 12 de maio de 2020.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche [et al]. **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2016.

____. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

ZANOTTO, M. A. C; DE ROSE, T. M. S. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 45-54, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZITKOSKI, Jaime. **Paulo Freire & a Educação**. – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ANEXOS

ANEXO I – DOS SUJEITOS DA PESQUISA

No percurso da empiria realizada pelas entrevistas com os/as interlocutores/as substituí o nome dos/das participantes da Gestão da Secretaria Estadual da Educação por numeração aleatória. Quanto aos Coordenadores/as das Licenciaturas das Universidades (UFRGS e PUCRS) substituí igualmente por numeração aleatória. Essas substituições são necessárias para manter o anonimato das pessoas. Quanto aos professores e professoras da Educação Básica aplicou-se a denominação Professor e a numeração aleatória para diferenciar cada um deles/delas. Nesse sentido, não há aqui nenhum julgamento de valor contra nenhuma das pessoas que me ajudaram com seu depoimento nessa caminhada. Considerando que todos e todas foram fundamentais nesse processo.

Apresento as numerações, em ordem crescente, utilizadas em substituição aos nomes dos que foram **Secretários/as de Estado da Educação do Rio Grande do Sul**:

- a) 310151;
- b) 312125;
- c) 312172;
- d) 312213;
- e) 318151;
- f) 323959.

Apresento a numeração, em ordem decrescente, que substituem os nomes dos/das **Coordenadores/as das Licenciaturas das Universidades** (UFRGS e PUCRS):

- a) 651911;
- b) 651292;
- c) 619119;
- d) 616121;
- e) 613118.

Em substituição aos nomes de **professores e professoras** do Ensino Básico da 1ª CRE, Porto Alegre – RS utilizei a expressão Professor e a numeração aleatória para diferenciá-los e identificá-los. Apresento-os em ordem também aleatória:

- Professor 931221;
- Professor 915101;
- Professor 927121;

Professor 952121;

Professor 995932;

Professor 981131;

Professor 929215;

Professor 991191;

Professor 911915;

Professor 912161;

Professor 931259;

Professor 918291;

Professor 913125.

ANEXO II – Roteiro de perguntas para os/as Secretários/as de Estado da Educação do RS.

1 - Nome do (a) Secretário (a) e Período de Atuação na SEDUCRS. _____.
2 - Conhecendo sua carreira profissional e da relação com a educação _____ _____.
3 - Conhecendo as motivações frente à SEDUCRS. _____ _____.
4 - Conhecendo os Planos e Projeto elaborados para a Formação dos Professores _____ _____ _____ _____.
5 - Conhecendo as realizações dos projetos e dos planos para a Formação dos Professores. _____ _____ _____ _____.
6 - Quais são os principais desafios à formação de professores da rede pública estadual do RS. _____ _____ _____ _____.
7 - Quais são as expectativas com base no seu conhecimento e experiência a uma educação pública de qualidade. _____ _____ _____ _____ _____.

ANEXO III – Roteiro de perguntas para os/as Coordenadores/as das Licenciaturas (UFRGS e PUCRS).

1 - Nome do (a) Coordenador (a) da Instituição de Ensino Superior (IES). _____.
2 - Nome da Instituição de Ensino Superior (IES) _____.
3 - Nome do Curso da Licenciatura _____.
4 - Conhecendo o (a) coordenador (a) e da sua relação com a Instituição de Ensino. _____ _____ _____ _____.
5 - Conhecendo as motivações nas suas realizações de coordenar a referida licenciatura _____ _____ _____ _____.
6 - As realizações e conquistas da licenciatura à formação continuada dos docentes da Educação Básica. _____ _____ _____ _____.
7 - Os desafios e as possibilidades da formação continuada dos (as) Professores que atuam nas Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual do RS. _____ _____ _____ _____ _____.

ANEXO IV – Roteiro de perguntas para os/as Professores/as do Ensino Básico no âmbito da 1ª CRE, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

1 - Nome do (a) Professor (a) _____.
2 - Escola e Carga Horária; tempo de atuação no Magistério Público Estadual. _____ _____ _____.
3 - A sua relação com a Escola, com a comunidade escolar. _____ _____.
4 - A partir de que momento e por qual motivo decidiu ser professor (a)? _____ _____ _____.
5 - Como percebes a formação inicial para o que te tornaste profissionalmente? _____ _____ _____.
6 - Qual é a sua percepção acerca da educação pública? _____ _____ _____.
7 - Como se deu e se realiza sua formação continuada? _____ _____ _____ _____.
8 - Quais são suas expectativas em relação ao que realizas profissionalmente em prol da Escola Pública? _____ _____ _____.

ANEXO V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Articulação entre Universidade e Educação Básica: desafios e possibilidades no processo de formação inicial e continuada de professores” que tem como objetivo analisar a articulação entre Universidade e Educação Básica frente aos desafios e possibilidades no processo de formação inicial e continuada de professores da rede escolar pública estadual de Ensino Básico do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1999 e 2018.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas a serem realizadas sob a forma de um roteiro-guia. A entrevista será gravada para posterior transcrição e análise.

O (A) Senhor (a) receberá uma cópia deste termo de consentimento livre esclarecido onde consta o e-mail do pesquisador, e de seu orientador, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, em qualquer momento.

Desde já, agradecemos a sua contribuição e colaboração no estudo proposto!

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski.

PPGEDU/UFRGS

Orientador

E-mail: jaime.jose@ufrgs.br

Nilson Carlos da Rosa

PPGEDU/UFRGS

Doutorando em Educação

E-mail: nifilo7@yahoo.com.br

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “**Articulação entre Universidade e Educação Básica**: desafios e possibilidades no processo de formação inicial e continuada de professores”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Porto Alegre, _____ de _____ 202__.

Nome do (a) Participante:

_____.

Assinatura do (a) Participante:

_____.

ANEXO VI – BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES SUPERIORES DE ENSINO EM PAUTA NESTA PESQUISA

Histórico da UFRGS

A história da UFRGS começa com a fundação da Escola de Farmácia e Química, em 1895 e, em seguida, da Escola de Engenharia. Assim iniciava também a educação superior no Rio Grande do Sul. Ainda no século XIX, foram fundadas a Faculdade de Medicina de Porto Alegre e a Faculdade de Direito que, em 1900, marcou o início dos cursos humanísticos no Estado. Mas somente em 28 de novembro de 1934, foi criada a Universidade de Porto Alegre, integrada inicialmente pelas Escola de Engenharia, com os Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial; Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; Faculdade de Direito, com sua Escola de Comércio; Faculdade de Agronomia e Veterinária; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e pelo Instituto de Belas Artes.

O terceiro grande momento de transformação dessa Universidade foi em 1947, quando passou a ser denominada Universidade do Rio Grande do Sul, a URGS, incorporando as Faculdades de Direito e de Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria. Posteriormente, essas unidades foram desincorporadas da URGS, com a criação, da Universidade de Pelotas e da Universidade Federal de Santa Maria. Em dezembro de 1950, a Universidade foi federalizada, passando à esfera administrativa da União. Desde então, a UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul passou a ocupar posição de destaque no cenário nacional como um dos maiores orçamentos do Estado do Rio Grande do Sul e como a primeira em publicações e a segunda em produção científica, entre as federais, considerando o número de professores.

Linha do Tempo

1934

A Universidade de Porto Alegre foi criada pelo Decreto Estadual 5.758 de 28 de novembro de 1934, assinado pelo Interventor Federal no Estado do Rio Grande do Sul e visava a “dar uma organização uniforme e racional ao ensino superior no Estado, elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica e concorrer eficientemente para aperfeiçoar a educação do indivíduo e da sociedade”.

A Universidade de Porto Alegre foi, inicialmente, constituída dos seguintes estabelecimentos: Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; Faculdade de Direito, com sua Escola de Comércio; Escola de Engenharia, com os cursos de Veterinária e Agronomia; Instituto de Belas Artes e Faculdade de Educação, Ciências e Letras (a ser criada).

As unidades isoladas Escola de Engenharia, Faculdade de Medicina e Faculdade de Direito, constituem os pilares básicos da Universidade de Porto Alegre que, sob a influência do positivismo imprimiram a identidade diferenciada do ensino superior gaúcho, voltado à pesquisa científica e técnica.

1936

Instalou-se em 16 de abril de 1936, em sessão presidida pelo reitor Manoel André da Rocha, o primeiro Conselho Universitário.

Composição inicial: Além do Reitor; Luiz Mello Guimarães e José Valentim do Monte, diretor e representante da Congregação da Faculdade de Direito; Luiz Francisco Guerra Blessmann e Martim Gomes, diretor e representante da Congregação da Faculdade de Medicina; Henrique Pereira Netto e Egydio Hervé, diretor e representante da Congregação da Escola de Engenharia; Darcy d’Ávila e Desidério Finamor, diretor e representante da Congregação da Escola de Agronomia e Veterinária; Tasso Corrêa, diretor do Instituto de Belas Artes; Nino Marsiaj, representante dos docentes-livres, e Pery Pinto Diniz, Secretário Geral da Reitoria e do Conselho.

Aprovado pelo Conselho Universitário, o Curso de Especialização em Viti-vinicultura a ser ministrado pela Escola de Agronomia e Veterinária com a finalidade de orientar, ampliar ou corrigir a atividade dos viticultores. Segundo recomendação do Conselho, o curso seria o primeiro de uma série de cursos de especialização sobre as culturas mais importantes do Estado.

1937

O Professor Aurélio de Lima Py, nomeado pelo Interventor Federal Gen. Daltro Filho, assumiu a Reitoria em 26 de novembro de 1937 em pleno Estado Novo. Professor da Faculdade de Medicina e deputado estadual pelo Partido Republicano Liberal, o reitor Aurélio era perfeitamente integrado à nova administração do Estado e foi responsável pela fase inicial da construção da Universidade de Porto Alegre. Defendia uma maior autonomia e maiores recursos financeiros para a Universidade e lançou a idéia de federalização que só iria se concretizar treze anos depois.

Dentro desses objetivos foram equacionados pelo Reitor e o Conselho Universitário diversos problemas a serem enfrentados:

Organização e instalação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (futura Faculdade de Filosofia);

Construção e ampliação de prédios para novos cursos e institutos especializados;

Localização da Cidade Universitária;

Reformulação do corpo docente, seleção de professores, criação do quadro de assistentes e auxiliares de ensino;

Equiparação de vencimentos dos professores e servidores aos padrões federais vigentes na Faculdade de Medicina;

Autonomia universitária e aprovação do Estatuto da Universidade de Porto Alegre pelo Governo Federal;

Ensino gratuito e assistência às organizações acadêmicas;

Construção do Hospital de Clínicas;

Reincorporação do Instituto de Belas Artes.

1939

O professor Ary de Abreu Lima, nomeado em maio de 1939 pelo Interventor Federal Cordeiro de Farias, exerceu as funções de Reitor até abril de 1941 quando morreu vítima de acidente aéreo. Caracterizou-se por sua experiência na administração universitária, seu equilíbrio e objetividade.

Em colaboração com o arquiteto Arnaldo Gladosh e engenheiros da Prefeitura Municipal, a Reitoria realizou estudos para a localização da Cidade Universitária em uma área de aproximadamente 400 hectares entre as avenidas Bento Gonçalves e Protásio Alves, distante 5 km do centro da cidade. A idéia não era a ocupação imediata, mas sim a necessidade de prevenir o futuro, segundo a justificativa do reitor Ary, garantir o espaço, a fim de que naquela área não se permitisse nenhum empreendimento público ou particular que pudesse impossibilitar a implantação da Cidade Universitária e a expansão da área física da Universidade com a construção de novos prédios.

O reitor empenhou-se em reduzir taxas e emolumentos escolares: Apologista da gratuidade do ensino, pregava a necessidade da rigorosa seleção dos candidatos a futuros técnicos. “Ninguém na escola superior deve pagar; mas não se deve deixar frequentar quem, mesmo tendo recursos, não souber ou não quiser aproveitar os sacrifícios feitos pelo Estado”.

1942

Era reitor o professor Edgar Luis Schneider quando, em junho de 1942, foi instalada a Faculdade de Filosofia. Inicialmente com os cursos de Matemática, Física, Química e História Natural, e no ano seguinte com os cursos de Filosofia, Geografia e História, Letras Clássicas Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas, Pedagogia e Didática.

Com a instalação da nova unidade, a Universidade de Porto Alegre passa a constituir um conjunto orgânico que correspondia a uma perspectiva integradora.

1943/1945

É lançada a pedra fundamental do Hospital de Clínicas de Porto Alegre cujas obras tiveram início apenas no ano de 1947.

Entre 1943 e 1945, período em que foram reitores os professores Antonio Saint Pastous de Freitas e Egydyo Hervé, a Universidade passou por um período importante de afirmação e expansão do Sistema Universitário Estadual.

Os principais itens do Programa de Ação da Universidade seguido pelos dois reitores foram:

1. Autonomia universitária;
2. Elaboração do Plano Geral da Cidade Universitária com determinação para aquisição do terreno para sua futura sede;
3. Ampliação das instalações da Universidade;
4. Desenvolvimento da capacidade e eficiência do Instituto de Química Industrial e da Escola de Agronomia e Veterinária;
5. Centralização administrativa;
6. Centralização em institutos universitários do ensino das disciplinas fundamentais;
7. Reajuste funcional e econômico dos professores das Escolas Superiores, em regime de tempo integral para o ensino das matérias básicas, obrigados a trabalhos de pesquisa científica e técnica.

Em **1944**, com o Decreto-Lei 736, do Governo do Estado, a Universidade passa a gozar de ampla autonomia administrativa e didática, com a aplicação integral dos seus Estatutos, na movimentação das verbas e dos saldos orçamentários pela própria Universidade. Ficam sob a responsabilidade do Reitor todos os atos administrativos na área do ensino superior que antes competiam ao secretário da Educação.

1945

O reitor Armando Câmara assume em dezembro de 1945 em meio à crise causada pelo Governo Estadual ao reincorporar o Instituto de Artes à Universidade por Decreto, sem audiência e pronunciamento prévio do Conselho Universitário como determina o Estatuto da Universidade.

1946

Solução oficial do caso do Instituto de Artes com sua desanexação da Universidade, mantida a condição de estabelecimento oficial do Estado.

Ampliação da autonomia universitária: eleição do Reitor e dos diretores de Unidades, mediante lista tríplice, com mandato de três anos. O Reitor sendo nomeado pelo Chefe do Governo e os Diretores, pelo Reitor.

Por ocasião da nomeação da Comissão Especial para exame do processo de reincorporação do Instituto de Belas Artes, o reitor Armando Câmara ponderou: “A desanexação foi medida terapêutica tendo em vista incorreção do ato de incorporação, muito embora se reconhecesse a pureza moral do mesmo. Hoje, parece, pode considerar-se o problema, atendendo-se, no processamento respectivo, as exigências legais.”

1947

A Universidade de Porto Alegre passa a se chamar Universidade do Rio Grande do Sul, a fim de poderem nela ser integrados institutos do interior do Estado.

1948

Reincorporação do Instituto de Belas Artes à Universidade do Rio Grande do Sul, que manteve a unidade didática e administrativa de seus cursos, mas apenas os de nível superior foram considerados universitários.

1949

A administração do reitor Alexandre Martins da Rosa, no período de 1949 a 1952, contou com muitas polêmicas, divergências e críticas, principalmente no final de seu mandato. Mas teve, também, reconhecimento à sua vigorosa e consagradora atuação na criação do Sistema Federal do Ensino Superior no País.

É de iniciativa do reitor Alexandre da Rosa o encaminhamento de documento ao presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, no qual informa sobre a necessidade de federalização da Universidade.

1950

Através de parecer do Conselho Universitário, a reitoria apresentou substitutivo ao projeto de lei do Executivo, em tramitação no Legislativo, o qual foi aprovado e convertido na Lei 975, de 16 de janeiro, que trata da equiparação salarial de professores, assistentes e demais servidores aos padrões federais.

Comunicou o reitor Alexandre Rosa, em sessão do Conselho Universitário, de 1º de setembro de 1950, a aprovação pelo Senado da integração da Universidade do Rio Grande do Sul, com todos os seus cursos, faculdades e escolas no Sistema Federal do Ensino Superior.

1951

Obtenção de crédito especial do Governo Federal para a reconstrução do prédio do Colégio Júlio de Castilhos, destruído por incêndio.

1952

Desencadeou-se, no início de maio de 1952, um movimento estudantil que, no seu desenvolvimento, atingiu grande repercussão social, com uma greve que se prolongou durante quase três meses.

Por iniciativa da União Estadual dos Estudantes, foram convocados todos os universitários para uma passeata de protesto contra a permanência do Reitor. Inscrições foram feitas na calçada do prédio da Universidade, exigindo demissão do reitor. Cartazes no mesmo sentido foram carregados pelos manifestantes, que em número estimado em 300 alunos, estiveram no Palácio do Governo, na Assembléia Legislativa e realizaram um comício irradiado por uma das estações locais à frente do “Diário de Notícias”.

Ao fim do segundo período administrativo de 1952, o reitor Alexandre Martins da Rosa encaminhou ao presidente Getúlio Vargas uma lista tríplice para a escolha do novo reitor. Nela figurava o nome do médico ilustre, neurocirurgião de fama internacional e catedrático da Faculdade de Medicina de Porto Alegre Elyseu Paglioli, que já prestara grandes serviços ao Estado na condição de prefeito da capital gaúcha.

1954

Inicia a construção do prédio da Reitoria da Universidade, concluído em 1957, que passou a abrigar a administração, bem como centralizou as atividades sociais acadêmicas, como formaturas, bailes e grandes apresentações culturais.

1957

A atividade de pesquisa é definida e enquadrada nos objetivos de formação e nos quadros de trabalho docente da Universidade: “Os trabalhos de pesquisa devem ser conduzidos, sempre que possível, vinculadamente às cátedras”, e que a atividade de investigação científica, no estágio em que se encontrava a Universidade, seria, essencialmente, uma atividade subsidiária ao ensino, tendo por objeto, antes de tudo, a formação de futuros pesquisadores e cientistas e o enriquecimento das atividades docentes pela objetivação de técnicas e métodos de pesquisa.

1958

A partir das ideias constantes do Plano Gladosh, de 1939, começa a ser projetada a Cidade Universitária. Foi elaborado um “Plano Piloto da Cidade Universitária de Porto Alegre” para o Vale da Agronomia acrescido de alguns patamares, em níveis mais elevados, porém próximo, totalizando uma área de 158 ha.

Construída a Colônia de Férias em Tramandaí em terreno doado pela Prefeitura de Osório. O local é destinado a estudantes, funcionários e professores.

1959

Em 28 de novembro, uma solenidade marca as comemorações do Primeiro Jubileu da Universidade.

1960

Em reunião do Conselho Universitário, Elyseu Paglioli, apresenta um programa no qual define as linhas mestras da política de obras em andamento e as medidas atinentes à localização e ao planejamento da Cidade Universitária.

1963

Gráficos apontam que o patrimônio imobiliário da UFRGS, em 11 anos, teve um aumento de 550%.

Diante das transformações social e demográfica no Brasil, discute-se a necessidade de uma Reforma Universitária, pois percebe-se que a instituição não pode estar isolada e que sua principal função é educar para uma participação ativa da sociedade democrática em rápida transformação, sob o impacto da ciência e da tecnologia.

1965

Uma comissão formada pelo reitor José Carlos Fonseca Milano foi encarregada de elaborar um planejamento global para a Universidade. A Decisão 52/65, de 30/6/1965, fixava, definitivamente, o Vale da Agronomia como sede do novo Campus da UFRGS.

1968

A Lei 5.540, de 1968, fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior nas universidades brasileiras. O princípio básico que regia era a formação de institutos centrais e a departamentalização.

1970

A partir da chamada Reforma Universitária, foi dada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul a sua estrutura atual, de organização em institutos e faculdades. Os departamentos passaram a ser unidades fundamentais, reunidos em institutos e faculdades. Neste ano, durante a gestão do reitor Eduardo Faraco, também passaram a existir novos órgãos superiores, como o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Todo o conjunto de bibliotecas foi reorganizado, através da criação de um sistema integrado.

1974

O Instituto de Biociências passa a ocupar o antigo e histórico prédio da Faculdade de Medicina, que por sua vez transferiu-se no mesmo ano para o Hospital de Clínicas de Porto Alegre.

1975

O reitor Ivo Wolff assina em 27 de agosto de 1975 convênio para a construção do novo campus, com recursos liberados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento à Educação e pelo Programa de Instalação e Melhoramento das Instalações do Ensino Superior.

1976

Neste ano foram instituídas as pró-reitorias.

1977

Durante a gestão de Homero Só Jobim é inaugurado, oficialmente, o Campus do Vale da UFRGS. No início do semestre letivo, o curso de Letras foi o primeiro a ser transferido para o local.

1978

Concerto comemorativo ao 70º aniversário do Instituto de Artes é realizado no Auditorium Tasso Corrêa. O espaço tem 324 lugares e figura entre as melhores salas musicais do Estado em termos de acústica.

1980

O Brasil vive um período de greves e reivindicações salariais. Cerca de 35 mil professores universitários paralisam suas atividades. É nesse clima que assume Earle Diniz Macarthy Moreira para comandar a UFRGS até meados de 1984.

1984

É criado o Museu Universitário e a Associação dos Ex-alunos da UFRGS.

1986

Do final de julho ao início de agosto, o Campus Central da UFRGS transformou-se num Centro Cultural, com o desenvolvimento de uma intensa e variada programação nesta área. Na realidade, este era apenas o primeiro passo para dar seguimento a uma ideia do reitor Francisco Ferraz: a implantação do Centro Cultural nos prédios históricos da instituição.

1988

Assume o reitor Gerhard Jacob, que deixa o cargo em 1990, quando é convidado a exercer a presidência do CNPq, em Brasília. A UFRGS passa a ser administrada pelo seu vice, Tuiskon Dick.

1989

É realizada a primeira edição do Salão de Iniciação Científica. Tem características de evento científico, com apresentação de trabalhos por estudantes de graduação.

É implantado o primeiro servidor de correio eletrônico na UFRGS, tornando-a uma das pioneiras no ingresso à internet.

1990

Assume o professor Tuiskon Dick para um mandato de dois anos em substituição ao reitor Gerhard Jacob, que foi nomeado para presidir o CNPq, em Brasília.

Neste ano, os prédios do Departamento de Genética e do Centro de Ecologia foram concluídos.

1992

O cientista político Hégio Trindade assume a administração da UFRGS para o quadriênio 1992-1996, com a principal proposta de reconstruir uma “universidade por inteiro”, que integrasse os diferentes segmentos da comunidade universitária, valorizando a instituição em todas as suas dimensões, para restabelecer sua missão acadêmica e social como universidade pública e gratuita.

1992

Criado o CESUP, primeiro centro de processamento de alto desempenho a ter acesso aberto a todo o país, via rede de computadores, a partir da instalação do supercomputador vetorial Cray Y-MP, pioneiro do gênero na América do Sul.

1994

Após aprovação do Consun, no mês de maio, é criada a Fundação de Apoio da UFRGS (FAURGS).

1995

O Conselho Universitário aprova a criação do Instituto de Ciências Básicas da Saúde.

1996

Comemoração dos 100 anos da Faculdade de Farmácia e Escola de Engenharia.

1997

Visando dar maior visibilidade às ações desenvolvidas na instituição e com uma linha editorial autônoma, é criado o Jornal da Universidade, com periodicidade mensal e uma tiragem de 15 mil exemplares.

1998

O escritor português José Saramago profere Aula Magna para o Salão de Atos lotado.

Comemoração dos 100 anos da Faculdade de Medicina.

2000

A Secretaria do Patrimônio Histórico foi criada em setembro de 2000, tendo como atribuições planejar e executar a recuperação, revitalização e restauração do conjunto arquitetônico formado pelos doze prédios históricos que fazem parte do Projeto de Recuperação dos Prédios Históricos da UFRGS.

É instituída a Secretaria de Educação a Distância, visando ao desenvolvimento e incremento na utilização de novas tecnológicas nessa modalidade de ensino.

Foi implantada a Biblioteca Virtual da UFRGS com o objetivo de ampliar e atualizar as fontes de informação científica do Sistema de Bibliotecas.

Comemoração dos 100 anos da Faculdade de Direito.

2001

O Programa Unicultura comemora 20 anos, consagrando suas ações na área da difusão cultural.

2002

Em agosto de 2002 a reitora Wrana Panizzi entrega à comunidade gaúcha três prédios históricos restaurados através Projeto de Recuperação dos Prédios Históricos da UFRGS: o Observatório Astronômico, a Rádio da Universidade e o Curtumes e Tanantes, que passou a abrigar o Museu Universitário.

2004

É inaugurada, no Campus do Vale, a Casa do Desenvolvimento Tecnológico – CEDETEC, com o objetivo de oferecer espaços adequados para projetos de pesquisa cooperativa com empresas.

Mais dois prédio históricos têm suas obras de restauração concluídas: a Faculdade de Direito e o Château, que passou a ser a sede da Secretaria de Desenvolvimento Tecnológico e a Vitrine Tecnológica.

2005

O espaço da cúpula central do prédio do Instituto Parobé foi totalmente remodelado pela Secretaria do Patrimônio Histórico, sendo transformado em um auditório com capacidade para 124 pessoas.

É inaugurado, no dia 26 de setembro, o estúdio de televisão da UFRGS. O setor funcionaria no prédio da Rádio da Universidade dedicando-se à produção de programas para a UNITV, canal 15 da NET, e à criação de vídeos institucionais para as diversas unidades universitárias.

A UFRGS foi a única universidade gaúcha a ter projeto aprovado no programa do CNPq de Redes de Nanociência e Nanotecnologia, que prevê a implantação de até dez redes em todas as áreas do conhecimento. “Nanocosméticos: do conceito às aplicações tecnológicas” foi elaborado em parceria com pesquisadores da Faculdade de Farmácia, do Instituto de Química, do Instituto de Ciências Básicas da Saúde e do Programa de Pós-graduação em engenharia Química.

2006

O Hospital de Clínicas Veterinárias completa 50 anos. Órgão auxiliar da Faculdade de Veterinária, serve de apoio às aulas práticas, oferece estágios curriculares e extracurriculares a estudantes de graduação e técnicos científicos e participa de atividades de pesquisa em nível de graduação e pós-graduação, além de prestar serviços médicos-veterinários à comunidade em geral.

A Editora da UFRGS comemora 35 anos e passa a funcionar em espaço próprio. No novo prédio, localizado na Rua Ramiro Barcelos, 2500, no Campus da Saúde, funcionará a parte administrativo-financeira e o setor editorial.

A UFRGS e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul assinaram convênio para a criação do curso de graduação em Ciências Biológicas, com ênfases em “Biologia marinha e costeira” e “Gestão ambiental, marinha e costeira”, a ser realizado em parceria entre as duas instituições nos municípios de Imbé e Cidreira.

O reitor José Carlos Hennemann presidiu cerimônias que marcaram a inauguração de novos espaços da Universidade, entre eles, um prédio no Campus do Vale com 24 salas de aula; na Escola de Engenharia, o Laboratório de Metalurgia Física (Lamef) passou a contar com um local para avaliação de implantes ortopédicos; quatro novas salas foram entregues no Instituto de Geociências; a Secretaria de Assuntos Estudantis (SAE) ganhou uma nova sede e o Departamento de Engenharia da Produção e Transportes e o Programa de Pós-graduação e Engenharia de Produção passaram a funcionar em novas instalações.

2007

O vestibular da UFRGS passa por reformulações. A principal delas é a redução em um dia no período de provas. Outra importante modificação é a “interiorização” do concurso. As provas passaram a ser aplicadas simultaneamente nas cidades de Porto Alegre, Alegrete, Bento Gonçalves e Carazinho.

Através da Decisão nº 134/2007, o Conselho Universitário aprovou, em 29 de junho, o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. O programa prevê a reserva de 30% vagas em todos os cursos de graduação e nos cursos técnicos para alunos autodeclarados negros e egressos de escolas públicas e a criação de vagas para indígenas.

2008

No dia 22 de abril, o Instituto de Artes comemorou 100 de existência, com uma série de atividades. Na Sala II do Salão de Atos ocorreu a aula inaugural do primeiro curso de graduação em Música na modalidade de Ensino a Distância a entrar em funcionamento no Brasil.

Maior assinala o início da campanha para eleger o 21º reitor da UFRGS. Quatro candidatos disputam a vaga: Abílio Afonso Baeta Neves, Carlos Alexandre Netto, Carlos Schmidt e Wrana Panizzi.

Ao final de mais de seis horas de discussões, O Conselho Universitário elegeu, em 4 de julho, o professor Carlos Alexandre Netto como o primeiro da lista tríplice a ser encaminhada ao Ministério da Educação.

2009

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul completa 75 anos.

2014

Aniversário de 80 anos da UFRGS e início das atividades no Campus Litoral Norte

CURSOS DE LICENCIATURA DA UFRGS[1]	
Curso	Modalidade
1- Licenciatura em Artes Visuais;	Presencial
2- Licenciatura em Ciências Biológicas	Presencial
3- Licenciatura em Ciências Sociais e Licenciatura em Ciências Sociais – Noturna	Presencial
4- Licenciatura em Ciências Sociais e Licenciatura em Ciências Sociais – Noturna	Presencial
5- Licenciatura em Dança	Presencial
6- Licenciatura em Educação Física – Manhã; Licenciatura em Educação Física - Tarde; e Licenciatura em Educação Física	Presencial

7- Licenciatura em Educação do Campo –Ciências da Natureza - Litoral	Presencial
8-Licenciatura em Educação do Campo –Ciências da Natureza - Porto Alegre	Presencial
9- Licenciatura em Filosofia – Noturno	Presencial
10- Licenciatura em Física - N e Licenciatura em Física – Noturno	Presencial
11- Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Geografia – Noturno	Presencial
12- Licenciatura em História e Licenciatura em História - Noturno	Presencial
13- Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Matemática – Noturno	Presencial
14- Licenciatura em Música	Presencial
15- Licenciatura em Geografia – Campus Litoral Norte	Presencial
16- Licenciatura em Química – Noturno	Presencial
17- Licenciatura em Teatro	Presencial
18- Licenciatura em Letras, nas ênfases: 18.1) Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Alemã e Literatura de Língua Alemã; 18.2) Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola; 18.3)Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literatura de Língua Francesa; 18.4) Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa; 18.5) Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Italiana e Literatura de Língua Italiana; 18.6) Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Grega e Literatura de Língua Grega; 18.7)Licenciatura em Letras - Língua Alemã e Literatura de Língua Alemã Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Latina e Literatura de Língua Latina; 18.8)Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa; 18.9)Licenciatura em Letras - Inglês - Ensino a Distância;	Presencial
20-Licenciatura em Pedagogia– Modalidade à Distância –PEAD/FACED;	Educação à Distância
21- Licenciatura em Pedagogia – Campus Litoral Norte(Programa Especial de Educação- PEG);	Educação à Distância

22- Licenciatura em Geografia - Campus Litoral Norte (Programa Especial de Educação- PEG)	Educação à Distância
23- Licenciatura em Ciências Sociais – Campus Litoral Norte	Educação à Distância
24- Licenciatura em Ciências da Natureza - Series Finais do Ensino Fundamental	Educação à Distância
25- Terminalidade Licenciatura em Geografia do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia[2];	Educação à Distância
26- Formação de Professores de Psicologia através de Complementação Pedagógica[3].	Presencial

[1] O levantamento dos cursos de Licenciatura foi feito através do site: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos>

[2] O Curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia no site da UFRGS possui mostra a Terminalidade Licenciatura em Geografia, não divulgada no site <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos>

[3] A "Licenciatura em Psicologia" é considerada "Formação Complementar de Professores do Bacharelado em Psicologia" (há representantes no Plenário da COORLICEN para acompanhamento do Curso) - Segundo relatório BI no período de 2013/1 a 2019/1 houve 27 egressos desta formação.

Histórico da PUCRS

A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul está entre as mais tradicionais instituições de ensino superior do Brasil. O marco inicial foi o Curso Superior de Administração e Finanças, criado em março de 1931 e reconhecido pelo Decreto nº 23.993, de 1934, já sob a denominação de Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas.

Foi equiparada a universidade por meio do Decreto nº 25.794, de 9 de novembro de 1948. Entidade privada sem fins lucrativos, mantém vínculo jurídico com sua mantenedora, a União Brasileira de Educação e Assistência – UBEA, entidade jurídica de direito privado.

É uma instituição confessional católica, tendo como Chanceler o Arcebispo de Porto Alegre. O título de Pontifícia, outorgado pelo Papa Pio XII, em 1º de novembro de 1950, simboliza a marca de união e de filial devotamento à Santa Sé.

Na condição de Instituição Comunitária de Educação Superior (Ices) reconhecida pela lei 12.881/2013, a qual dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Ices, é afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung) e à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc).

Constitui-se fisicamente pelo Campus Central, em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, e por outra unidade do Tecnopuc, em Viamão, na Região Metropolitana.

O brasão com a inscrição “Ad verum ducit”, significando “Conduz à verdade”, e a bandeira, com o brasão em seu centro, são as armas que representam a Instituição.

Missão

A PUCRS, fundamentada nos direitos humanos, nos princípios do cristianismo e na tradição educativa marista, tem por Missão produzir e difundir conhecimento e promover a formação humana e profissional, orientada pela qualidade e pela relevância, visando ao desenvolvimento de uma sociedade justa e fraterna.

Visão

Em 2022, a PUCRS, em conformidade com a sua Missão, será referência internacional em Educação Superior por meio da Inovação e do Desenvolvimento social, ambiental, científico, cultural e econômico.

A Universidade

É uma instituição de ensino superior, de pesquisa e de extensão, constituída por um conjunto de unidades (escolas, institutos, etc.), que promove a formação profissional e científica de pessoal de nível superior, a realização de pesquisa teórica e prática nas principais áreas do saber, o armazenamento e a divulgação de seus resultados e a promoção de atividades de extensão.

Católica

O substantivo “Universidade” é acompanhado do adjetivo “Católica”, pelo qual a PUCRS assume o compromisso com a integração das diferentes áreas do conhecimento, o diálogo entre a fé e a razão, a preocupação ética e uma perspectiva teológica, numa relação estreita com a comunidade cristã e a Igreja Católica.

Pontifícia

O título de “Pontifícia” é uma distinção outorgada pelo Papa a uma universidade católica. É o reconhecimento à contribuição de uma instituição universitária ao bem da Igreja no que diz respeito à formação superior, tanto nas ciências, quanto nas artes.

Mantenedora

A PUCRS é mantida, desde o ano 1994, pela União Brasileira de Educação e Assistência (UBEA), entidade civil da Rede Marista. A Rede está presente em 18 cidades do Rio Grande do Sul, em Brasília e na Região Amazônica e, além da Universidade e do Hospital São Lucas, compreende também Colégios e Unidades Sociais.

CURSOS DE LICENCIATURAS PUCRS	
CURSO	MODALIDADE
Ciências Biológicas	Presencial
Educação Física	Presencial
Filosofia	Presencial
Física	Presencial
Geografia	Presencial
História	Presencial
Letras: Língua Inglesa	Presencial
Letras: Língua Portuguesa	Presencial
Matemática	Presencial
Pedagogia	Presencial
Química	Presencial

ANEXO VII – PORTARIA 146/2009

Art. 1º Fica instituído no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente dos profissionais do magistério da educação básica, em regime de colaboração entre a União, o Estado e seus Municípios.

Parágrafo único. A colaboração será efetivada mediante a formulação e execução de planos estratégicos a serem propostos pelo Fórum, com o objetivo de oferecer formação inicial e continuada aos docentes das redes públicas de educação básica.

Art. 2º Compõe o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente os representantes dos órgãos e instituições a seguir relacionados:

I - dois representantes do Governo do Estado, sendo o Titular da Secretaria de Estado da Educação;

II - um representante do Ministério da Educação;

III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela UNDIME/RS;

IV - um representante de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado;

V - um representante de cada instituição de educação superior integrante do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG;

VI - um representante do Conselho Estadual de Educação – CEED/RS;

VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação – UMCME;

VIII - um representante da Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino – RS - AESUFOPE;

IX - um representante do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação - CPERS;

Parágrafo único – Cada instituição indicará seus representantes e os respectivos suplentes.

Art. 3º O Fórum Estadual será presidido pelo Titular da Secretaria de Estado da Educação e reunir-se-á, no mínimo, semestralmente em sessões ordinárias e mediante convocação do Presidente, em sessões extraordinárias.

Art. 4º Compete ao Fórum elaborar seu regimento interno de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Art. 5º Os planos estratégicos formulados pelo Fórum deverão atender as regras estabelecidas no Decreto Federal nº 6.755/09.

Art. 6º Os componentes do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente serão designados por Portaria do Titular da Secretaria de Estado da Educação.

Art. 7º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO VIII – PORTARIA 147/2009

A Secretária de Estado da Educação, no uso de suas atribuições, considerando a Portaria nº 146/09, desta Secretaria, designa os representantes titulares e suplentes dos órgãos e entidades abaixo relacionados, conforme indicação, para integrarem o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, sob a presidência do Titular desta Secretaria.

I – Governo do Estado:

- Mariza Abreu – Titular;
- Maria da Graça Pinto Bulhões – Suplente;
- Sônia Maria Nogueira Balzano – Titular;
- Sônia Elizabeth Bier – Suplente.

II – União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/RS:

- Bolivar Antonio Pasqual – Titular;
- Liége Lana Brusius – Suplente;
- Rejane Maria Thomas Ewald – Titular;
- Elenir de Fátima Dill Winck - Suplente.

III – Representantes das Instituições Públicas de Educação Superior no Estado do Rio Grande do Sul:

a) Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS:

- Martha Marlene Wankler Hoppe – Titular;
- Magali Lopes Endruweit – Suplente.

b) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS:

- Sérgio Roberto Kieling Franco – Titular;
- Valquíria Linck Bassani – Suplente.

c) Universidade Federal de Santa Maria – UFSM:

- Jorge Luiz da Cunha – Titular;
- Myrian Cunha Krum – Suplente.

d) Universidade Federal de Rio Grande – FURG:

- Cleuza Maria Sobral Dias – Titular;
- Cristina Maria Loyola Zardo – Suplente.

e) Universidade Federal de Pelotas – UFP:

- Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito;
- Sandra Souza Franco – Suplente.

f) Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA:

- Lúcia Helena do Canto Vinadé – Titular;
- Vilmar Alves Pereira – Suplente.

IV – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG:

a) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ:

- Antonia Carvalho Bussmann – Titular
- Marta Borgmann – Suplente.

b) Universidade de Passo Fundo – UPF:

- Eliana Lúcia Colussi – Titular;
- Flávia Heloísa Caimi – Suplente.

c) Universidade Católica de Pelotas - UCPel:

- Maria Laura Brenner de Moraes – Titular;
- Rubilar Simões Júnior – Suplente.

d) Universidade da Região da Campanha – URCAMP:

- José Antônio Peguas Henriques – Titular;
- Mirna Suzana Vieira Martinez – Suplente.

e) Universidade de Caxias do Sul – UCS:

- Sandra Mattana – Titular;

- Neiva Panozzo – Suplente.
- f) Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS:
 - Maria Cecília Bueno Fischer – Titular;
 - Janira Aparecida da Silva – Suplente.
- g) Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ:
 - Sirlei de Lourdes Lauxen – Titular;
 - Rosane Rodrigues Felix – Suplente.
- h) Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI:
 - Helena Confortin – Titular;
 - Glenio Renan Cabral – Suplente.
- i) Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC:
 - Nadir Ema Helfer – Titular;
 - Márcia Helena Jochims Kniphoff da Cruz – Suplente.
- j) Centro Universitário FEEVALE:
 - Moana Meinhardt Momberger – Titular;
 - Miriam Pires Correa de Lacerda.
- l) Centro Universitário UNIVATES:
 - Carlos Cândido da Silva Cyrne – Titular;
 - Marlene Isabela Bruxel Spohr – Suplente;
- m) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS:
 - Valderoz Rosário de Lima – Titular;
 - Ana Lúcia Freitas – Suplente.
- V – Conselho Estadual de Educação – CEED/RS:
 - Augusto Deon – Titular;
 - Ruben Werner Goldmeyer – Suplente.
- VI – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/RS:
 - Rosa Maria Lippert Cardoso – Titular;
 - Ana Cristina Martins – Suplente.
- VII - Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino – RS – AESUFOPE:
 - Gabriel Grabowski - Titular;
 - Regina Magna Bonifácio de Araújo – Suplente.
- VIII – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação - CPERS;
 - Antonio Quevedo Branco – Titular;
 - Clóvis Carneiro de Oliveira – Suplente.

ANEXO IX – Dados da 1ª CRE

Dados da 1ª CRE – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Ano de 2008	
Número de Estabelecimentos de Ensino Estadual	259
Professores em exercício (em sala de aula)	6.433
Dados da 1ª CRE – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Ano de 2009	
Número de Estabelecimentos de Ensino Estadual	258
Professores em exercício (em sala de aula)	6.338
Dados da 1ª CRE – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Ano de 2010	
Número de Estabelecimentos de Ensino Estadual	253
Professores em exercício (em sala de aula)	6.240
Dados da 1ª CRE – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Ano de 2011	
Número de Estabelecimentos de Ensino Estadual	257
Professores em exercício (em sala de aula)	6.184
Dados da 1ª CRE – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Ano de 2012	
Número de Estabelecimentos de Ensino Estadual	258
Professores em exercício (em sala de aula)	6.284
Dados da 1ª CRE – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Ano de 2013	
Número de Estabelecimentos de Ensino Estadual	258
Professores em exercício (em sala de aula)	6.377
Dados da 1ª CRE – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Ano de 2014	

Número de Estabelecimentos de Ensino Estadual	258
Professores em exercício (em sala de aula)	6.091
Dados da 1ª CRE – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Ano de 2015	
Número de Estabelecimentos de Ensino Estadual	258
Professores em exercício (em sala de aula)	5.946
Dados da 1ª CRE – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Ano de 2016	
Número de Estabelecimentos de Ensino Estadual	258
Professores em exercício (em sala de aula)	5.611
Dados da 1ª CRE – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Ano de 2017	
Número de Estabelecimentos de Ensino Estadual	257
Professores em exercício (em sala de aula)	5.292
Dados da 1ª CRE – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Ano de 2018	Nada Consta.

Dados que foram organizados pelo DEPLAN/SEDUC.

Fonte: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>

ANEXO X - PLANOS DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL/RS

A Lei nº 6.672, DE 22 de abril de 1974. Com alterações da Lei nº 15.451/2020 (publicada no DOE n.º 35, de 18/02/2020)

1. PRINCÍPIOS

A Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, disciplinou o regime jurídico do pessoal do Magistério Público Estadual, estabelece seus direitos e vantagens, define os respectivos deveres e responsabilidades e cria e estrutura a respectiva carreira. Carreira que foi uma conquista do magistério mantém-se com muita resistência e precisa de pressão sobre os gestores para que continue em vigor.

A *Carreira do Magistério Público Estadual (Lei nº 6.672/74) tem como princípios básicos:*
I - Profissionalização, entendida como dedicação ao Magistério, para o que se tornam necessárias:

a) *qualidades pessoais, formação adequada e atualização constante, objetivando o êxito da educação e acessos sucessivos na Carreira;*

b) *remuneração condigna que tenha em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento e especialização, sem distinção de graus escolares em que atue o pessoal do Magistério e que lhe assegure "status" econômico e social compatível com a dignidade, peculiaridade e importância da profissão que exerce, permita-lhe dedicação ao Magistério e possibilite-lhe o aperfeiçoamento contínuo;*

c) *existência de condições ambientais de trabalho, pessoal coadjuvante qualificado e material didático adequado;*

II - Paridade de remuneração com a de outros profissionais ocupantes de cargos em que se exija qualificação análoga ou equivalente, respeitadas as peculiaridades e o regime de trabalho;

III - Progressão na Carreira, mediante promoções alternadas por merecimento e antiguidade;

IV - Valorização da qualificação decorrente de cursos e estágios de formação, atualização, aperfeiçoamento ou especialização.

ESTRUTURA DA CARREIRA

A carreira é estruturada em classes e níveis.

ATÉ MARÇO DE 2020 a Carreira do Magistério Público Estadual:

- Estruturada em seis classes, A, B, C, D, E, F e seis níveis de habilitação, de N1 a N6;
- **A mudança de nível** solicitada até 31 de março ou 30 de setembro, vigorará respectivamente a contar de 1º de julho do mesmo ano ou de 1º de janeiro do ano seguinte;
- **A Promoção** é a passagem de uma classe para a imediatamente superior nos termos do regulamento, após o estágio probatório e do interstício mínimo de 3 (três) anos de efetivo

exercício na respectiva classe;

1. CLASSES:

“ Classe é o conjunto de cargos, distribuídos na Carreira, para provimento segundo critérios estabelecidos em lei, abrangendo níveis de habilitação relativos ao grau de formação do professor ou do especialista de educação.”

A Promoção é a passagem de uma classe para a imediatamente superior nos termos do regulamento, após o estágio probatório e do interstício mínimo de 3 (três) anos de efetivo exercício na respectiva classe;

Estruturada em seis classes, A, B, C, D, E, F;

CONDIÇÕES PARA CONCORRER

- Ser concursado e nomeado efetivo;
- O membro do Magistério só receberá pontuação no ano-referência, quando tiver 365 dias de efetivo desempenho no período de 15/10 de um ano até 14/10 do outro ano;
- Com menos de 365 dias de efetivo desempenho, a avaliação será parcial, no ano-referência, será registrado “avaliação em curso”, em ano bissexto pode ter uma falta.
- No ano seguinte ao que o membro do magistério ficou com “a avaliação em curso”, fechará a avaliação se, a soma do efetivo desempenho dos dois anos for igual ou maior que 365;
- 1/3 inferior – não pode ser promovido por merecimento quem estiver no último terço da respectiva classe por ordem de Antiguidade;
- Média $< \frac{3}{4}$ - não é promovido quem tiver menos de 222 pontos que é o resultado dos $\frac{3}{4}$ da soma total de pontuação = 296 pontos;
- Aposentadoria – poderá ter avaliação final se no ano anterior estava em curso e na soma completar 365 dias ou mais;
- Classe F não é mais trabalhada.

ESTRUTURA

As 6 classes: A, B, C, D, E, F

- Constituem a linha de promoção dos professores e especialistas em educação.
- Obedecem a uma progressão aritmética crescente de 10% sobre o básico inicial.
- Cada classe conterà um número determinado de cargos, fixados anualmente em Lei.
- A MÉDIA FINAL é calculada através da Média Aritmética da Média Anual do ano-referência com a média anual do ano anterior.
- Os cargos serão distribuídos pelas classes em proporção decrescente, da inicial à final, conforme as necessidades e o interesse do ensino.

- Obedecem a uma progressão aritmética crescente de 10% sobre o básico inicial e a critérios de antiguidade ou merecimento.

a) **PROMOÇÃO POR ANTIGUIDADE**- será determinada pelo maior tempo de efetivo exercício do membro do Magistério na classe a que pertencer, cabendo a promoção ao mais antigo, nos termos da lei. A classificação será realizada com base no tempo e efetivo exercício na classe, apurado no período de 15 de outubro de cada ano a 14 de outubro do ano subsequente.

b) **POR MERECIMENTO**- é a demonstração, por parte do professor ou especialista de educação, do fiel cumprimento de seus deveres e da eficiência no exercício do cargo, bem como da contínua atualização e aperfeiçoamento para o desempenho de suas atividades.

2. NÍVEIS

O nível é pessoal, de acordo com a habilitação específica do professor ou do especialista de educação, que o conservará na promoção à classe superior.

A mudança de nível vigorará a contar de 1º de julho do mesmo ano ou de 1º de janeiro do ano seguinte, para o professor que apresentar comprovante de nova habilitação, respectivamente, até 31 de março ou 30 de setembro.

Estrutura em seis níveis de habilitação, de N1 a N6:

A mudança de nível solicitada até 31 de março ou 30 de setembro, vigorará respectivamente a contar de 1º de julho do mesmo ano ou de 1º de janeiro do ano seguinte:

Os níveis correspondem a habilitação, como segue:

Nível 1 – Habilitação específica de 2º grau, obtida em três séries;

Nível 2 – Habilitação específica de 2º grau e um ano de estudos adicionais;

Nível 3 – Habilitação específica de grau superior, obtida em curso de curta duração;

Nível 4 – Habilitação específica de grau superior, de curta duração, e um ano de estudos adicionais;

Nível 5 – Habilitação específica obtida em curso superior, licenciatura plena;

Nível 6 – Habilitação específica de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado).

APÓS MARÇO DE 2020 a Carreira do Magistério Público Estadual

Estrutura em 6 (seis) classes, com 6 (seis) níveis de habilitação, com promoções de classe a classe, ativos e inativos com paridade foram reenquadrados.

A **Progressão de nível** dentro de uma mesma classe da carreira ocorre em momento definido mediante juízo de conveniência e oportunidade da Administração Pública (EC 78).

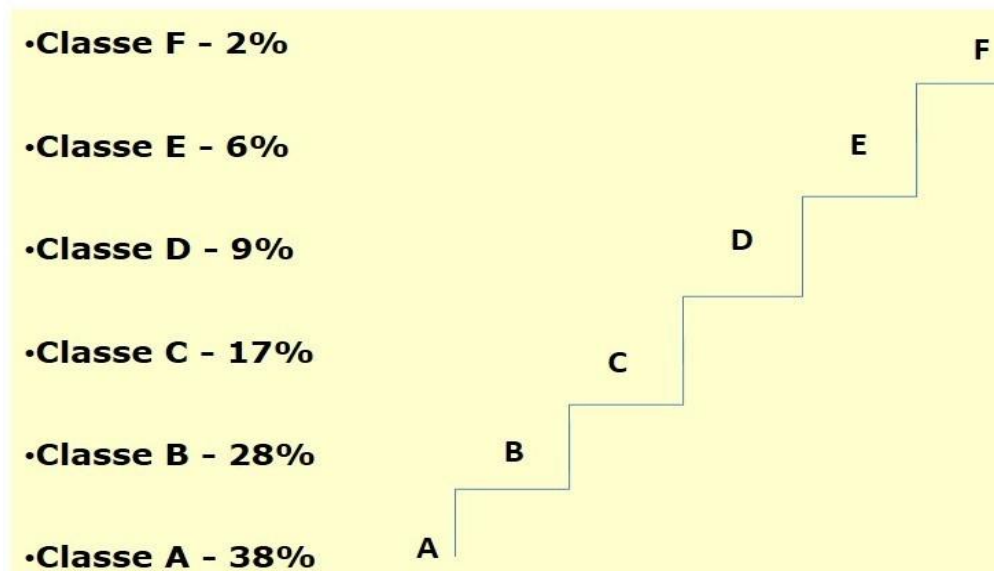
A **Promoção** após o estágio probatório e do interstício mínimo de 3 (três) anos de efetivo exercício na respectiva classe, ocorrem mediante juízo de conveniência e oportunidade da Administração Pública, vedada a retroação na forma da lei. (EC 78).

3. EVOLUÇÃO NA CARREIRA

– ANTES DE MARÇO DE 2020

CLASSES

Os cargos serão distribuídos pelas classes em proporção decrescente, da inicial à final, nos seguintes percentuais:



A diferença remuneratória entre as CLASSES

