JOCEMARA TRICHES

A INTERNALIZAÇÃO DA AGENDA DO CAPITAL EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES FEDERAIS (2006-2015)

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha de Pesquisa Trabalho e Educação, para a obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Olinda Evangelista.

Florianópolis (SC)
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Triches , Jocemara
A INTERNALIZAÇÃO DA AGENDA DO CAPITAL EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES FEDERAIS (2006-2015) / Jocemara Triches ; orientadora, Olinda Evangelista - Florianópolis, SC, 2016.
398 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Curso de Pedagogia. 3. Formação Docente . 4. Política Educacional . 5. Diretrizes Curriculares Nacionais . I. Evangelista , Olinda . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

"A INTERNALIZAÇÃO DA AGENDA DO CAPITAL EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES FEDERAIS (2006-2015)"

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 12/08/2016

Dra. Olinda Evangelista (PPGE/UFSC/Orientadora)
Dra. Claudia Piccinini (UFRJ-RJ -Examinadora)
Dra. Maria Helena Michels (CED/UFSC-Examinadora)
Dra. Rosalba Maria Garcia Cardoso (PPGE/UFSC-Examinadora)
Dra. Kenia Miranda (UFF-RJ -Examinadora)
Dra. Marileia Maria da Silva (UDESC – Examinadora)
Dr. João Batista Zanardini (UNIOESTE -Suplente)
Dra. Eneida Oto Shiroma (PPGE/UFSC -Suplente)

JOCEMARA TRICHES
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2016

Elisoi Antonio Paim
Coordenador do Programa de pós-Graduação em educação
PPGE/CED/UFSC

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos profissionais da educação, especialmente aos professores de escolas públicas de Educação Básica, que diariamente ensinam lutando e lutam ensinando, comprometidos com a formação da classe trabalhadora e com uma Educação para além do capital.

AGRADECIMENTOS

"O *que eu sou, eu sou em par. Não cheguei sozinho.*"
(Lenine e Carlos Posada. Música *Castanho*, 2015)

À Prof.ª Dr.ª Olinda Evangelista, minha orientadora, professora, companheira de estudos e pesquisas, parceira e amiga especial, uma das minhas maiores referências na área da educação, os meus sinceros e profundos agradecimentos por cada orientação, diálogo, ensinamento, crítica construtiva, correção de texto e, principalmente, por estar ao meu lado, apoiando-me, incentivando-me e investindo em mim, nesses mais de 10 anos de parceria. Você me ajudou, ensinou e contribuiu acadêmica e profissionalmente, mas, sobretudo, a melhorar como pessoa. Não cabe em um parágrafo, nem mesmo nas duas páginas de agradecimento desta tese o quanto lhe sou grata, o quanto a admiro e o quanto a amo. Espero continuar ao seu lado por mais 10 anos e outros 10...

Às Professoras Doutoras Claudia L. Piccinini, Eneida O. Shiroma, Kênia A. Miranda, Maria Helena Michels, Mariléia M. da Silva, Rosalba M. G. Cardoso e aos Professores Doutores João Batista Zanardini e José Carlos Libâneo, professores avaliadores deste trabalho, tanto no momento da qualificação do doutorado quanto na fase final. Muito obrigada pela leitura atenta, pelas críticas, diálogos e contribuições. Vocês foram essenciais na minha formação.

Às Professoras Doutoras Maria Helena Michels, Rosalba M. G. Cardoso, Eneida O. Shiroma, hoje minhas colegas de trabalho, obrigada pelo incentivo, carinho e apoio.

Aos colegas e amigos do Gepeto, grupo de pesquisa do qual faço parte, tanto aos que já concluíram as pesquisas quanto aos que estão em formação, obrigada pelo apoio, pelos diálogos sobre a educação e a lógica perversa do sistema em que vivemos e, sobretudo, por terem me ensinado muito com suas produções acadêmicas. Um abraço especial à Marilda M. Rodrigues, João Zanardini, Aline Decker, Allan K. Seki, Gabriel D'Avila e Fabrício Z. Souza.

Aos professores do PPGE/UFSC, em especial aos da Linha Trabalho e Educação, e aos Professores Doutores Ricardo Lara e Beatriz Paiva, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, obrigada por todos os diálogos estabelecidos durante o doutorado e pelos conhecimentos compartilhados.

Aos meus colegas de turma, da Linha Trabalho e Educação, notadamente Ricardo Velho, Demétrio Cherobini e Vilmar Both.

Agradeço o apoio e todos os bons momentos de estudos e parcerias que partilhamos. Meu amigo Vilmar, estamos juntos "nessa trincheira", ombro a ombro, falta pouco!

À Marcia Petersen, Renato Cigerza, Tatiane S. Cigerza, Jonhn Mafra, Willian C. Nadaletti, Eneida O. Shiroma, Hudson C. Neves, Fabiani F. Triches, Francieli Triches e Artur G. Souza, que me ajudaram tecnicamente com esse trabalho, seja coletando dados, revisando texto, traduzindo resumo ou ajudando na organização. Vocês foram fundamentais, pois tornaram meu processo de pesquisa mais leve!

Aos acadêmicos com os quais tive o prazer de contribuir com a formação em sala de aula e/ou orientação, principalmente aos deste semestre (2016.1), nas disciplinas de Organização dos Processos Educativos I e de Organização Escolar.

Aos colegas do Departamento de Estudos Especializados em Educação/CED e do Colegiado em Pedagogia, pela parceria, apoio e compreensão diante das minhas frequentes ausências nesses últimos meses.

À Prof.ª Dr.ª e amiga Suze Scalcon e ao Prof. Dr. Paulo Meksenas, *in memoriam.* Se vocês estivessem aqui, certamente estariam vibrando comigo. Saudades!

Aos meus pais amados, Antonio N. Triches (*in memoriam*) e Antonia D. Basoti, pelo apoio, afeto, incentivo e vibrações. Não tenho palavras para expressar o tamanho do meu amor por vocês. Se não existe um *superdocente*, existe uma *supermãe* na minha vida! Mãezinha, obrigada por tudo e por compreender minhas ausências e poucas visitas. Acrescento um agradecimento e um abraço especial às minhas quatro irmãs, cinco irmãos, cunhados/as, 20 sobrinhos/as, aos agregados que adotei como meus sobrinhos – Tati, Luiz, Candinho, Thalisson e Helder –, Neguinha e Tia Mari e Família de Blumenau. Não citarei o nome de todos, pois estes Agradecimentos ficariam do tamanho dos meus capítulos. A todos vocês o meu muito obrigada por toda torcida e carinho!

Aos meus afilhados, Max C. Guerreiro, Luiza T. Rodrigues e, afilhadinha do coração, Helena T. Rodrigues, e aos meus compadres, Lili, Mana e Filó. Amo vocês!

Aos meus amigos/as – que estão em Florianópolis, em outros Municípios, Estados ou fora do país – que tornaram o período do doutorado mais leve e alegre. Obrigada por cada conversa, risada, copo levantado, música dançada, abraço sincero, incentivo, ajuda e, acima de tudo, por estarem ao meu lado. Meu afeto por vocês é muito especial!

Contem sempre comigo! Um agradecimento especial à Kami, Carolzita B., Day, Dai Cunha, Marinha, Jô, Lili, Leda, Su, Jonhn, Fábio e Willian.

Ao meu companheiro, amigo, amante e cúmplice, Hudson Campos Neves – um presente que a vida me deu nos últimos meses do Doutorado –, obrigada, Bonito, por todo afeto, apoio, carinho, colo, incentivo e compreensão nesses meses. Estamos juntos e juntos estamos mais fortes! Aproveito para agradecer também o carinho e incentivo de pessoas queridas que estou tendo o prazer de conviver, me refiro à Dona Stela, Seu Osmar e Íris.

Ao Seu Ireno, Dona Algemira, Patrícia, Zenaide e Cesinha dos Santos. Vocês fazem parte da família que escolhi e moram no meu coração. Obrigada por todo carinho e incentivo.

À Carol Furtado, por todo profissionalismo, carinho e apoio nesses quatro anos, me ajudando a entender o que se passa e o que faço comigo.

Enfim, sem vocês, minha vida – na dimensão profissional, acadêmica e pessoal – seria mais triste, difícil e até impossível! Por isso, segue mais uma delicadeza por tanta parceria e carinho de vocês para comigo...

"Amizade sincera é um santo remédio, é um abrigo seguro.
É natural da amizade o abraço, o aperto de mão, o sorriso.
Por isso, se for preciso, conte comigo, amigo, disponha.
Lembre-se sempre que, mesmo modesta, minha casa será sempre sua, Amigo." (Renato Teixeira, Amizade Sincera)

AULA DE VOO

Mauro Iasi (2011, p. 23)

O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.

Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.

Defendendo o que pensa saber
levanta certeza na forma de muro,
orgulha-se de seu casulo.

Até que maduro
explode em voos
rindo do tempo que imagina saber
ou guardava preso o que sabia.

Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.

Mas o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
E de suas certezas.
É meta de forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo

que tanto cria como arrasa

a nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo
como a asa.

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a reforma de Cursos de Pedagogia, em 27 Universidades Federais, após a definição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, licenciatura, aprovadas em 2006. Nosso principal objetivo foi o de compreender qual Licenciado em Pedagogia essas Instituições pretendem formar. Além disso, buscamos: conhecer o conteúdo da formação e as principais características do profissional a ser formado; analisar o processo de conformação dos cursos ao projeto de docente das *Diretrizes* e ao projeto educativo capitalista; identificar o posicionamento dessas Universidades frente às determinações legais; analisar a organização e a articulação do tripé docência-gestão-pesquisa em cada curso. Para o estudo, selecionamos uma Universidade por Estado da Federação e a do Distrito Federal, analisando 29 documentos que apresentam o projeto político-pedagógico e a matriz curricular de Cursos de Pedagogia, ofertados na modalidade presencial e regular. Ademais, analisamos 43 produções acadêmicas da área da educação que tratam das *Diretrizes* e de reformas curriculares no referido curso em Instituições de Ensino Superior. As mudanças foram consideradas em sua relação orgânica com as políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 e as reformas no mundo do trabalho ocorridas devido à reestruturação produtiva. Tais políticas expressam o processo de reconversão laboral e docente, concretizam a nova pedagogia da hegemonia e são permeadas pelas concepções da Pedagogia do Aprender a Aprender, da Teoria do Capital Humano, da responsabilização do professor e da lógica gerencialista. Entre os resultados apreendidos, concluímos que a docência figura como principal eixo nas *Diretrizes* e nos cursos analisados, mas trata-se da "docência alargada", composta de conhecimentos, campos e atribuições da gestão, ensino e pesquisa, pensados sob a ótica pragmática da solução de problemas na escola. Assim, a formação de professores para sua atividade primeira, o ensino, em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais, está prejudicada em razão do pequeno tempo e pouco conhecimento dedicado à sua formação em sentido estrito. Propõe-se a formação de um docente estiolado, enfraquecido na essência, ainda que na aparência seja construído quase como um super-herói, um *superdocente*. Além do comprometimento da formação desse licenciado, as propostas de curso permitem colocar em questão, em última instância, a o sentido e a qualidade da educação oferecida para a classe

trabalhadora. Em síntese: há a internalização por Universidades Federais do projeto educativo capitalista; a formação hegemônica caminha para responsabilizar o docente, enviezadamente, pela má qualidade da educação nacional, pela baixa produtividade do trabalho e pelos problemas sociais e econômicos.

Palavras-chave: Política Educacional. Formação Docente. Curso de Pedagogia. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – 2006. Projeto Educativo Capitalista.

ABSTRACT

INTERNALISING THE CAPITAL AGENDA IN PEDAGOGY COURSES FEDERAL (2006-2015)

The object of the research presented here is the reform of Pedagogy Courses from 27 Federal Universities after the definition and approval of the 2006's National Curriculum Directives for Licensure Pedagogy Undergraduation Courses. Our main goal was to comprehend what kind of Licensed Pedagogy undergraduated students these College Federal Institutions intend to train. Even more, we seek to: understand the contents of this formation and the main aspects of the undergraduated professional of that area; analyse the courses' conformation process to meet both the National Curriculum Directives' teaching project, and the Capitalist education project; identify where these Federal Universities stand regarding what the law determinates about education; analyse the tripod teaching-management-research in each course. For the purposes of this research, we selected one Federal University in each state, plus the Federal District, and analysed 29 official political-pedagogic project documents, containing the curricular standards and definitions for presential Pedagogy Courses from those Universities. Furthermore, we analyse 43 scientific Pedagogy papers and articles regarding the National Curriculum Directives and curricular reforms involving Pedagogy Courses from College Institutions. These changes were considered in the light of their organic correlation with both the educational policies implemented in Brazil since 1990, and the working world's changes due to society's productive restructuration. These policies express the work and teaching reconversion process, solidify the new Pedagogy of Hegemony, and are permeated by concepts of the Pedagogy of Learn to Learn, the theory of Human Capital, the teacher's responsabilization and the managerialist logic. Among the results we found that teaching is the main axis in both the National Curriculum Directives and the courses analysed in this research, but in the form of a "broad teaching", based on different kinds of knowledge, management fields and assigned duties, teaching and research, being all of them understood under the pragmatic perspective of solving problems existing in schools. Thus, the Federal Universities' Pedagogy Courses main purpose, to train and form teachers to teach, is compromised because of factors such as the short time and scarce knowledge dedicated to that specific aspect of an education professional. We argue

that the consequences of such process are the formation of a feeble teacher, with a weakened essence, even though his/her appearence could project and image of a "superhero", or a "superteacher". The political-pedagogic project documents from the courses analysed not only allow us to see the compromising aspects existing in the formation of teachers, but also the quality of the education offered to the working class in general. To summarize, we found that Federal Universities absorbed the Capitalist education project, and as a result, the hegemonic formation of teachers is increasingly blaming the teachers for the poor quality of the national education system, the low productivity in the work, and social and economic problems.

Keywords: Education Policy. Teacher Training. Pedagogy Course. National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course – 2006. Capitalist Education Project.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cargas horárias dos CPe de 27 Universidades Federais por intervalos em horas-aula (h/a) – Brasil – 2016..... 120

Gráfico 2 – Campos de estágios obrigatórios dos CPe de 27 Universidades Federais do Brasil – 2015. 150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Campos de atuação para o egresso do CPe da UFMT ([2007?])..... 127

Quadro 2 – Articulação do Tripé docência-gestão-pesquisa nos dois tipos de Curso de Pedagogia, entre 27 Universidades Federais, que defendem a docência ampliada, 2016..... 175

Quadro 3 – Articulação do Tripé docência-gestão-pesquisa dos dois tipos de Curso de Pedagogia, entre as 27 Universidades Federais estudadas, que defendem outras ampliações no interior do curso, 2016. 179

Quadro 4 – Denominações para o egresso do Curso de Pedagogia na documentação de 27 IFES – Brasil – 2016 212

Quadro 5 – Conhecimentos que o Licenciado em Pedagogia deve ter, conforme PPCPe de 27 IFES, 2016 (continua). 226

Quadro 6 – Competências e atribuições para o Licenciado em Pedagogia no campo da responsabilização técnico-política, da gestão, da pesquisa e da inclusão, encontradas em 27 Universidades Federais – Brasil – 2016 (continua)..... 251

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ano da última reforma nos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais – Brasil – 2002-2012..... 97

Tabela 2 – Organização dos Curso de Pedagogia de 27 Universidade Federais: carga horária total, duração recomendada para conclusão e campos de atuação do egresso, em ordem crescente de carga horária – Brasil – 2016. (continua)..... 122

Tabela 3 – Distribuição da carga horaria (CH) por núcleos, conforme artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2016. Cursos de Pedagogia de 27 Universidades Federais – Brasil – 2016. 135

Tabela 4 – Distribuição da carga horária (CH) dos CPe de 27 Universidades Federais com matriz curricular flexível, por tipo de componente curricular, quantidade de disciplinas, CH e duração do curso, por ordem decrescente de quantidade de disciplina – Brasil – 2015..... 138

Tabela 5 – Distribuição da carga horária (CH) dos CPe de Universidades Federais que apresentam uma grade curricular fechada, por tipo de componente curricular, com a quantidade de disciplinas, CH e duração do curso, por ordem decrescente na CH total – Brasil – 2016. 143

Tabela 6 – Classificação das disciplinas obrigatórias dos CPe de Universidades Federais, por região do país e instituição, com quantidade de disciplinas e CH total de cada categoria formativa, 2016..... 146

Tabela 7 – Dependências, equipamentos e infraestrutura de escolas de Educação Básica, contabilizadas as instituições públicas e privadas e da zona rural e urbana, conforme Censo Escolar da Educação Básica – Brasil – 2014 230

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACSE – Associação Campograndense de Supervisores Escolares
AE – Administração Escolar
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental
AMISP – Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos
ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar
ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
AOERGS – Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul
APASE – Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo
ASEAL – Associação dos Supervisores Educacionais de Alagoas
ASESC – Associação dos Supervisores Escolares de Santa Catarina
ASSERS – Associação dos Supervisores da Educação do Estado do Rio Grande do Sul
ATC – Atividades Complementares
BBC – *British Broadcasting Corporation*
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenadoria de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior
CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
Cf. – Conferir
CH – Carga horária
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNTE – Comissão Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNI – Confederação Nacional das Indústrias
CNS – Curso Normal Superior
CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do
Educador
CPe – Curso de Pedagogia
CPP – Centro do Professorado Paulista

CUT – Custo Unitário do Trabalho em Dólares Reais
DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
EaD – Educação a Distancia
EBRAP – Escola Brasileira de Professores
Ecampo – Educação do Campo
EE – Educação Especial
EI – Educação Infantil
Eind – Educação Indígena
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ELE – Eletivas
E-MEC – Sistema E-MEC
EM/CN – Ensino Médio no Curso Normal
ENAI – Encontro Nacional da Indústria
EP/Téc – Educação Profissional em Cursos Técnicos na área educacional
FE – Faculdade de Educação
FENERSE – Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
G1 – Portal de Notícias da Globo
GEPETO – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional e Trabalho
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
Libras – Língua Brasileira de Sinais
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação do Brasil
NADE – Núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos
NT – Não tem disciplina neste grupo
NI – Não informado
OBR – Obrigatória
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OE – Orientação Educacional
OEA – Organização dos Estados Americanos
OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos

OM – Organizações Multilaterais
OnG – Organização Não Governamental
OPT – Optativa
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPC – Projetos Pedagógicos de Curso
PPCPe – Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia
PPE – Projeto Principal de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PRELAC – Projeto Regional de Educação para América Látical e Caribe
PL – Projeto de Lei
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PRN – Partido da Reconstrução Nacional
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Qedu – Portal Educacional
QTD – Quantidade
RP – Residência Pedagógicas
SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
SE – Supervisão Educacional
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIGA – Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINESP – Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UCB – Universidade Católica de Brasília
UCG – Universidade Católica de Goiás
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UEG – Universidade Estadual de Goiás
UEPA – Universidade Estadual do Pará
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFS – Universidade Federal do Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFT – Universidade Federal de Tocantins
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNAMA – Universidade da Amazônia
UnB – Universidade de Brasília
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual de Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina
USP – Universidade Estadual de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 31

1.1 FORMAÇÃO DOCENTE E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA 33

1.2.O CURSO DE PEDAGOGIA NA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 1/2006..... 52

1.3 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO..... 64

1.3.1 O percurso metodológico 68

1.3.2 Hipóteses e tese da pesquisa 70

1.4 A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO..... 72

2.A CONJUNTURA DA REFORMA E OS PRIMEIROS INDÍCIOS DA INTERNALIZAÇÃO DA AGENDA DO CAPITAL POR UNIVERSIDADES FEDERAIS 75

2.1.A CONJUNTURA DA REFORMA EM CURSOS DE PEDAGOGIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA: HISTÓRIA ATROFIADA..... 76

2.2.AS JUSTIFICATIVAS DA REFORMA E O QUE SE ESPERA DELA 86

2.3.CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE REFORMA NOS CPe 95

2.4 O POSICIONAMENTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS FRENTE ÀS DCNP..... 103

2.4.1 As Instituições que concordam com as DCNP 103

2.4.2 As críticas à Resolução CNE/CP n. 1/2006..... 105

3.CARACTERÍSTICAS E ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: DOS ASPECTOS PARTICULARES AOS COMUNS..... 115

3.1 ASPECTOS GERAIS DA ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA 117

3.2.A FINALIDADE DOS CURSOS E OS CAMPOS DE ATUAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 121

3.3 A DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA: O QUE PESA NA BALANÇA 132

3.3.1.Classificação das disciplinas por tipo de componente curricular 137

3.3.2 Classificação das disciplinas por categorias formativas 145

4.AS GRANDES TENDÊNCIAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: DISSENSOS E CONSENSOS NA FORMAÇÃO DOCENTE..... 161

4.1.PRIMEIRA TENDÊNCIA: CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS 164

4.1.1 Definição de Pedagogia nos projetos de Curso de Pedagogia164

4.1.2 Os sentidos da "ampliação" e os tipos de Cursos de Pedagogia 172

4.1.2.1 Os Cursos de Pedagogia e a "docência ampliada" 174

4.1.2.2 Os Cursos de Pedagogia e outras ampliações 178

4.1.2.3 O Curso sem ampliação 181

4.2 SEGUNDA TENDÊNCIA: O CARÁTER DA PESQUISA COMO FERRAMENTA DE AUTOAJUDA 184

4.3 TERCEIRA TENDÊNCIA: CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO... 193

4.4 QUARTA TENDÊNCIA: A AGENDA POLÍTICA E PEDAGÓGICA NOS PPCPE 199

5 LICENCIADO EM PEDAGOGIA: A CONFORMAÇÃO DO *SUPERDOCENTE* 207

5.1 A CONSTITUIÇÃO DO *SUPERDOCENTE* 208

5.1.1 Denominações do profissional Licenciado em Pedagogia..... 211

5.1.2 Como deve ser e que conhecimentos deve ter o profissional formado em Pedagogia? 221

5.1.3 O que o profissional formado em Pedagogia deve fazer?..... 236

5.2 APONTAMENTOS FINAIS SOBRE O *SUPERDOCENTE* 257

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 261

REFERÊNCIAS..... 271

APENDICE A – Planilha geral para mapeamento da organização dos 29 documentos de CPE analisados das 27 ifes 311

APÊNDICE B – Quadro de mapeamentos das 43 produções acadêmicas analisadas 321

APÊNDICE C – disciplinas do curso de pedagogia da universidade federal de minas gerais (UFMG)* - campus BH..... 333

APÊNDICE D – Quadro com os conhecimentos que o Licenciado em Pedagogia deve dominar conforme PPCPe de 27 IFES, 2016 . 335

APÊNDICE E – Quadro geral com os campos de Estágio e Atuação e as Competências e Atribuições para a Docência, Gestão e Pesquisa e Outros Campos 337

APÊNDICE F – Tabela com Carga Horária das disciplinas de CPe das 27 IFES voltadas para as áreas de conhecimento que o licenciado terá que trabalhar na Ed. Básica, por ordem crescente de horas, 2016 349

APENDICE G – Lista das disciplinas dos CPe das 27 IFES 351

1 INTRODUÇÃO

"O ELEFANTE
Quando eu era criança,
minha avó me contou a fábula dos cegos e o elefante.
Três cegos estavam diante do elefante.
Um deles apalpou a cauda do animal e disse:
- É uma corda.
Outro acariciou uma pata do elefante e falou:
- É uma coluna.
O terceiro cego apoiou a mão no corpo do elefante e adivinhou:
- É uma parede.
Assim estamos: cegos de nós, cegos do mundo.
Desde que nascemos,
somos treinados para não ver mais do que pedacinhos.
A cultura dominante, cultura do desvínculo, quebra a história passada como quebra a realidade presente; e proíbe que o quebra-cabeça seja armado." (GALEANO, 1992, p.30)

O objeto desta pesquisa é a reforma de Cursos de Pedagogia (CPe), após a *Resolução CNE/CP n. 1*, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNP) (BRASIL, 2006b). Este curso configurou-se, nas últimas décadas, como espaço por excelência de formação inicial de professores para a Educação Infantil (EI) e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), bem como dos profissionais de coordenação pedagógica ou de gestão da Educação Básica. Permeado por polêmicas e disputas desde a sua criação, em 1939, as controvérsias recrudesceram por ocasião da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 21 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996)[1]. Entre 2005 e 2006, tornou-

[1] Referimo-nos, por exemplo, ao contexto e motivo da sua criação, no final da década de 190, como proposta do Estado, articulado a interesses da Igreja Católica, em oposição ao modelo de formação de professor escolanovista (EVANGELISTA, 2002; SAVIANI, 2008); às críticas ao modelo de formação dos anos finais da década de 1960 e iniciais da década de 1970, que estimulavam a divisão hierárquica do trabalho escolar – docente *versus* especialistas (BISSOLI DA SILVA, 1998; 2002; SAVIANI, 2008); às disputas para definição da finalidade do curso, a partir de meados da década de 1980 até os dias atuais (LIBÂNEO, 1998, 1999, 2002; FREITAS, 1998, 2001, 2002a); aos debates quanto ao *lócus* da formação de professores para

se novamente foco de intensos debates, período em que se propôs e realizou-se a sua reforma, consolidada nas DCNP (BRASIL, 2006b). As questões que permearam esse processo estenderam-se devido à necessidade de implementação da determinação legal por parte de Instituições de Ensino Superior (IES).

Durante a graduação em Pedagogia (2003-2007), como bolsista de iniciação científica e integrante do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), acompanhamos o processo de construção das Diretrizes, identificando grupos e projetos em disputa (TRICHES, 2006). Posteriormente, estudamos o sentido da formação docente no CPe proposto na *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 (TRICHES, 2007). No Mestrado em Educação (2007-2010), cotejamos as DCNP com propostas políticas de formação docente de algumas Organizações Multilaterais (OM), identificando aproximações entre ambas quanto ao perfil de professor desejado (TRICHES, 2010). Neste momento, dando continuidade às pesquisas anteriores, objetivamos compreender que Licenciado em Pedagogia se pretende formar, como e em que medida as instituições examinadas internalizaram o projeto de formação docente presente nas DCNP[2]. Para tanto, coletamos matrizes curriculares e Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia (PPCPe) de 27 Universidades Federais, uma por Estado da Federação e a do Distrito Federal. A atual reforma se relaciona organicamente às políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 e às mudanças no mundo do trabalho postas em curso durante a reestruturação produtiva pela qual o país passou nesse mesmo período. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; PREVITALI, 2012). A exemplo do conto de Galeano, nosso esforço foi o de "montar o quebra-cabeça" e superar nossa "cegueira", para o que investimos em análises que não perdessem de vista as múltiplas determinações que

---

Educação Básica, Curso Normal Superior ou CPe, na LDBEN/1996 (SCHEIBE; AGUIAR, 1999; FREITAS, 1999, 2002a; BISSOLI DA SILVA, 2002); aos projetos em disputa na construção e aprovação das DCNP (TRICHES, 2006, 2010; EVANGELISTA; TRICHES, 2008; LIBÂNEO, 2005, 2006; SHEIBE, 2007a; SAVIANI, 2007; SAVIANI; MARIN, 2007).

[2] Essas pesquisas aconteceram no Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da Prof.ª Dr.ª Olinda Evangelista, e no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). Como docente no Ensino Superior na mesma Instituição, no Plano de Atividade Acadêmica, daremos continuação a esta pesquisa após a defesa da tese (2016-2019).

envolvem o CPe, a totalidade na qual se encontra seu sentido mais profundo e sua densidade ontológica.

A escolha de permanecer estudando as políticas de formação docente e o CPe se deve ao nosso compromisso político de luta contra o sistema capitalista e em favor da classe trabalhadora. Entendemos que a formação dos explorados, desde as primeiras etapas da Educação Básica, também ocorre em instituições educativas escolares. Apreender as correlações de força e os projetos de formação em jogo é necessário para que possamos pensar nossas estratégias de luta contra a burguesia e suas frações, assim como para a articulação de um projeto formativo expressivo dos interesses da classe trabalhadora. Sabemos que a escola, ainda que hegemonicamente colabore para a reprodução das relações capitalistas de produção, é permeada por contradições e disputas, razão pela qual, mesmo alinhada a esses interesses, pode contribuir para o compartilhamento dos conhecimentos histórico e socialmente produzidos, para a conscientização de estudantes e professores acerca do funcionamento dessa sociedade, para a conscientização de classe e para a construção um projeto educativo contra-hegemônico.

Antes de delimitarmos o recorte da pesquisa, apresentaremos alguns elementos que ajudam a localizar o CPe no interior das políticas de formação docente e suas determinações econômicas. Exporemos, ainda, brevemente, o processo de reforma que culminou com a aprovação das DCNP e suas principais características.

1.1 FORMAÇÃO DOCENTE E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Educação e escolarização, como práticas humanas, só podem ser entendidas no contexto das relações de trabalho constituídas socialmente e localizadas historicamente. A escola se apresenta como importante espaço para o desenvolvimento dos sujeitos e para a apropriação, por eles, dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade no decurso da história. Contudo, a sociedade capitalista atende a interesses distintos. Escola e trabalho docente são fundamentais para que a classe trabalhadora construa uma compreensão do mundo em que vive, de modo a poder lutar contra a opressão e a exploração. De outro lado, ambos tendem a cumprir e servir aos interesses do capital, (re)produzindo a formação técnica e ideológica da classe trabalhadora pela internalização de um modo de entender e agir de acordo com as relações da produção capitalista. No último caso, o trabalho docente pode contribuir também para o aumento da

produtividade do trabalho, dirigido ao processo incessante de ampliação do capital[3].

Manchetes do tipo "Saiba como a produtividade no trabalho afeta a economia de um país" (FOLHA DE S. PAULO, 28/04/2014); "Entenda por que a produtividade no Brasil não cresce" (BBC-BRASIL, 27/05/2014); "Por que a produtividade do trabalhador brasileiro é tão baixa?" (FOLHA DE S. PAULO, 25/01/2015), "Produtividade do brasileiro é a que menos cresce durante uma década" (G1, 24/02/2015) e "Um trabalhador americano produz como quatro brasileiros" (FOLHA DE S. PAULO, 31/05/2015) reproduzem explicações baseadas em "verdades" construídas por empresários, organizações da sociedade civil, intelectuais e representantes do governo, durante eventos organizados pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI). O mesmo conteúdo divulgado pela mídia pode ser encontrado, por exemplo, nas edições de 2013 e 2014 do Encontro Nacional da Indústria (ENAI)[4] e também em outros documentos da CNI, como *Educação para o Mundo do Trabalho*: *sumário executivo* (CNI, 2013), *Educação para o mundo do trabalho*: *a rota para a produtividade* (CNI, 2014a), no *Informativo Nota Econômica* (CNI, 2015a) e em reportagens publicadas pela Agência de Notícias da entidade (CNI, 2014b; 2015b).

[3] Para Marx (2012a, p. 365, p.372) a produtividade do trabalho significa a "[...] modificação no processo de trabalho por meio da qual se encurta o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria, conseguindo-se produzir, com a mesma quantidade de trabalho, qualidade maior de valor-de-uso. [...] O desenvolvimento da produtividade do trabalho na produção capitalista tem por objetivo reduzir a parte do dia de trabalho durante a qual o trabalhador tem de trabalhar para si mesmo, justamente para ampliar a outra parte durante a qual pode trabalhar gratuitamente para o capitalista". Afirma ainda que "[...] quanto maior a produtividade do trabalho, tanto menor o tempo de trabalho requerido para produzir uma mercadoria, e, quanto menor a quantidade de trabalho que nela se cristaliza, tanto menor seu valor" e maior a possibilidade de ampliação da mais-valia (MARX, 2012a, p. 62).

[4] O ENAI "é a convenção anual do setor industrial brasileiro. Organizado pela CNI desde 2006, o evento reúne aproximadamente dois mil participantes, entre líderes empresariais, entidades de representação da indústria de todos os segmentos e estados brasileiros e personalidades políticas. A 10ª edição será realizada nos dias 11 e 12 de novembro de 2015, com o tema 'O Brasil no processo de ajuste e correção de rota" (CNI, 2015c).

As reportagens e os documentos divulgados buscam a construção de um consenso,[5] no qual a falta ou a baixa produtividade do trabalhador é apontada como um dos grandes motivos da recessão sofrida no país e, por consequência, da sua dificuldade de reação no cenário econômico mundial. O argumento é apoiado na ideia de que a deficiência da produtividade não permitiria a diminuição do "Custo Unitário do Trabalho em dólares reais (CUT)", que significa "o custo com trabalho para se produzir uma unidade de um bem. Quanto maior o CUT, menor tende a ser a competitividade do país" (CNI, 2015, p. 1). O que é chamado no setor produtivo como CUT é explicado por Marx (2012a) como valor da mercadoria, definido pela quantidade de trabalho socialmente necessário para sua produção. As mercadorias só têm valor "na medida em que são expressões de uma mesma substância social, o trabalho humano; seu valor é, portanto, uma realidade apenas social, só podendo manifestar-se, evidentemente, na relação social em que uma mercadoria se troca por outra" (MARX, 2012a, p. 69). Portanto, o que gera valor é a força de trabalho[6], sendo esta vital para a reprodução do

[5] Conceito compreendido na perspectiva de Gramsci (1989, p. 11) como adesão "espontâne[a]' dad[a] pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce 'historicamente' do prestígio (e, portanto, confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção". Tal adesão se faz por meio de ações "passivas", pressões diretas e indiretas – por exemplo, ligadas a financiamentos –, imposição e repressão.

[6] "Por força de trabalho ou capacidade de trabalho compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie" (MARX, 2012a, p. 364; p. 19). Ela está diretamente relacionada ao valor das mercadorias e à valorização do valor (mais-valor/mais-valia), cerne do capitalismo (MARX, 2012a, 2012b). Assim como nas demais mercadorias, o valor da força de trabalho é "determinado pelo que o trabalhador precisa" (MARX, 2012a, p. 197) para viver, criar as condições necessárias para trabalhar (qualificação) e se reproduzir. Dependendo da complexidade do trabalho, o trabalhador necessitará de mais ou menos qualificação, e a escola e os professores contribuem para que essa reprodução aconteça. Bruno (2011, p. 545) explica que "[...] reproduzir a classe trabalhadora envolve, para além do trabalho assalariado, que lhe garante parte da sobrevivência, o trabalho realizado fora das empresas, tais como as atividades desempenhadas no âmbito da família (trabalho doméstico não pago), nos hospitais que garantem a saúde do trabalhador, nas instituições de

sistema (MARX, 2012a, 2012b). Entre os fatores que afetam o valor de uma mercadoria estão o capital constante (maquinários, matéria prima), o capital variável (força de trabalho) e as condições necessárias para que essa mercadoria chegue à circulação. Assim, o valor de uma mercadoria não é apenas o tempo necessário à sua produção, individualmente, mas todo o trabalho indispensável para produção das condições que lhe permitam ser produzida. No discurso do setor produtivo, entre os fatores que influenciam o CUT, menciona-se a taxa de câmbio, o salário dos trabalhadores,[7] as taxas trabalhistas, a burocracia do Estado, as taxas tributárias e a produtividade do trabalho (CNI, 2015a, 2015b). Alega-se que a situação é preocupante e "fatal", pois, comparado aos outros países, entre 2002-2012, o Brasil teria sido o único que apresentou

---

lazer e de consumo, que além de lhe proporcionar a reposição de suas energias ainda operam como instâncias formativas, e a escola, que atua diretamente na produção das qualificações necessárias para o exercício do trabalho".

[7] Segundo divulgado, o salário dos trabalhadores da indústria brasileira foi um dos que mais cresceu nos últimos anos, com "um aumento médio de quase 2% [*sic*!] ao ano", mas que não teria gerado bons resultados porque a produtividade, no mesmo período, apresentou queda (CNI, 2015a; O GLOBO, 2015a). Duas ideias podem ser repassadas com esse tipo de informação. A primeira seria a de que o salário dos trabalhadores da indústria é bom e o aumento de 2% é alto, insinuando-se que reivindicações salariais não seriam mais legítimas nesses setores. A outra seria a de que a valorização profissional em salário não tem dado o retorno que os empresários precisam, portanto, não representa um bom investimento e uma boa estratégia, na medida em que gera gastos. A relação entre salário e resultado também foi usada em outro documento da CNI (2014a, p. 11): "[...] mais importante que mais recursos e melhores salários é a necessidade de se criar condições para que os professores e as escolas possam entregar aos alunos uma educação de qualidade". As pesquisadoras Silva, Azzi e Bock (2008, p. 16), ao analisar documentos do Banco Mundial, indicam que "o Banco questiona o pressuposto de que o aumento no salário dos professores bem como do número de professores por aluno se traduz em melhora na qualidade do ensino. Em seus documentos, argumenta que, segundo suas pesquisas, a qualidade das instalações escolares ou do material didático tem um impacto cerca de dez vezes maior sobre a qualidade do ensino do que o aumento salarial aos professores". Ou seja, o salário vem sendo relacionado como gratificação por produtividade, para o trabalhador da fábrica e para o docente. A produtividade do trabalho docente está vinculada aos índices de reprovação e evasão escolar, à busca criativa de soluções para os problemas da sua prática profissional e, principalmente, ao desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala. Cf. Zanardini (2008).

queda na produtividade (CNI, 2015b). Afirma-se também que "em 1980, um brasileiro tinha produtividade equivalente a 40% da de um americano"; hoje "quatro trabalhadores brasileiros são necessários para atingir a mesma produtividade de um norte-americano" (FOLHA DE S. PAULO, 2015b).

Como explica Marx (2012b), a força de trabalho não é a única a contribuir com a produtividade do trabalho. Ele afirma que, para se obter a mais-valia relativa, é necessário o aumento da produtividade, potencializando o capital constante ou variável e alterando pelo menos um dos elementos que a compõem: inovação tecnológica e produção de conhecimento para o setor produtivo; reconfiguração na gestão do trabalho, por exemplo, com modificações no modelo de produção e diminuição de desperdícios; e, não menos importante, mudanças na formação e qualificação da força de trabalho, única capaz de gerar mais-valia. Não se refere aqui apenas à formação profissional técnica do trabalhador, mas também à educação geral, que, na ótica de Mészáros (2004), viabiliza a internalização do ideário capitalista. Por internalização entende-se o processo de indução, de adesão, de "conformação ou 'consenso'", ou, ainda, uma

> aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (MÉSZÁROS, 2004, p. 45).

O que se quer com o aumento da produtividade e a internalização do projeto educativo capitalista é aumentar a mais-valia e manter a hegemonia desse projeto.

Durante o ENAI de 2014 (CNI, 2014b), no painel *A produtividade nas empresas: os desafios para a gestão*[8], foram defendidos como fatores que alterariam a produtividade "a cultura da inovação, as reformas tributária e trabalhista e o investimento em pessoas [...], flexibilizar a relação entre capital e trabalho" e melhorias nas "condições estruturais" do país, que deveriam ser subsidiadas pelo

[8] Participaram desse painel "o diretor-presidente da Embraer, Frederico Curado; o diretor-superintendente da Brasilata, Antônio Carlos Teixeira Alvares; o presidente do Conselho de Administração da WEG, Décio da Silva; e o diretor-presidente do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Luiz Barretto" (CNI, 2014a).

Estado – com investimento em rodovias, capacidade da rede elétrica, água, entre outros componentes[9]. Para alcançar o "investimento em pessoas", a Educação foi colocada em lugar estratégico, tendo como responsável, na escola, o professor.

Nessa direção, na reportagem "Entenda por que a produtividade no Brasil não cresce", a BBC-Brasil (2014) reforçou a relação entre educação e economia. Afirmações como "o Brasil avançou, no que diz respeito à escolaridade da população, sem que isso se refletisse em seus índices de produtividade" tomam por hipótese que tal fenômeno se deve à "falta de alinhamento entre os conhecimentos que as escolas e universidades transmitem e o que as empresas precisam para produzir mais". O Jornal Nacional, da Rede Globo, em 28 de abril de 2014 (G1, 2014), divulgou que empresas no Brasil "perde[m] tempo fazendo o que a escola não fez". Segundo a reportagem, é preciso despender muito mais horas em treinamento com trabalhadores brasileiros do que com os trabalhadores de "países de primeiro mundo" como os Estados Unidos.

O tipo de trabalhador e o papel do professor e da escola na sua formação, conforme os desígnios do capital, serão discutidos nas próximas seções. Aqui, importa destacar sua interferência nos rumos da Escola Básica, da formação docente e a estratégia perversa de manipular e escamotear seus reais interesses. Além de outros interesses políticos presentes nesse bombardeio noticioso, destacamos a tentativa da burguesia interna de ocultar sua inserção subalterna na divisão internacional do trabalho. Outro elemento dessa lógica perversa é responsabilizar o trabalhador pela falta de desenvolvimento econômico e social do país. A escola e os professores não fogem dessa

[9] No ENAI de 2013, Jorge Gerdau Johanpeter, presidente do Conselho de Administração da Gerdau e membro da equipe no primeiro mandato de Dilma, coordenando a Câmara de Gestão e Competitividade, defendeu que o governo precisaria assumir "a gerência de problemas críticos, como custo logístico e a elevada carga tributária" (CNI, 2013b). No noticiário da BBC no Brasil, em maio de 2014 (BBC, 2014), afirmou-se que "se há um apagão, não adianta os trabalhadores estarem a postos, bem treinados e munidos de máquinas novas, de tecnologia de ponta. No dia a dia das empresas, dificuldade no escoamento da produção, transporte de insumos e deslocamento dos trabalhadores também acabam consumindo recursos que poderiam ser investidos em atividades que trouxessem incrementos de produtividade".

responsabilização, pois têm a função de reproduzi-la ideologicamente, assim como de preparar a força de trabalho para o trabalho simples[10].

Esse tipo de discurso obscurece a origem dos nossos problemas sociais, que está na lógica da produção capitalista. Muitos deles são necessários para a reprodução do *status quo*, garantindo o aumento do capital e a apropriação privada, cada vez maior, das riquezas socialmente produzidas. Não se pode esquecer que, ainda que baixa como se afirma, a produtividade do trabalhador brasileiro garantiu que o país ocupasse a 6ª posição no *ranking* das maiores economias do mundo, em 2012; três anos mais tarde, em 2015, devido à crise econômica e política, o Brasil caiu para a 8ª posição. A previsão, entretanto, é que se mantenha entre os primeiros países, conforme relatório do Fundo Monetário Internacional (FMI), divulgado em reportagens pela imprensa nacional (G1, 2015b; EBC, 2015; CORREIO BRAZILIENZE, 2015b).

Sobre os interesses do capital, Miranda (2005, p. 4) explica que

> O sistema capitalista, como movimento contraditório e destrutivo da humanidade, é a origem de toda e qualquer "cooptação" da classe trabalhadora. Contudo, a administração do capital, do seu sistema sociometabólico, é bastante complexa, permeada de mediações e de um esforço contínuo de gerir suas contradições – algumas insolúveis – e prolongar sua existência, erguendo sobre a estrutura econômica da sociedade uma superestrutura que condiciona as relações sociais correspondentes. Tal relação é expressão de um processo dialético de influência recíproca entre a base material e a base espiritual

[10] Segundo Marx (2012) a distinção entre o trabalho simples e o trabalho complexo ou superior está no grau da qualificação/formação que determinado tipo de trabalho exige, que acaba influenciando no valor da mercadoria. Nas palavras do autor: "O valor da mercadoria, porém, representa trabalho humano simplesmente, dispêndio de trabalho humano em geral. [...] O trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. O trabalho simples médio muda de caráter com os países e estágios de civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, de modo que uma quantidade dada de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples" (MARX, 2012, p. 66).

> da sociedade capitalista, sempre como um processo histórico.

Diante das crises capitalistas, processo recorrente, consequência do movimento de acúmulo de capital e a este necessárias, inúmeras estratégias são elaboradas por seus intelectuais orgânicos no intuito de intensificar a exploração do trabalho e alterar o processo de produção de valor, de forma a ampliar a mais-valia absoluta e/ou a relativa. Miranda (2005) afirma ainda que, buscando aumentar ou evitar a queda do lucro, o capital cria novas estratégias de exploração do trabalhador, muitas das quais podem ser observadas nos documentos da CNI (2014a; 2014b). Sobre as características do capitalismo a partir da década de 1990, a autora assinala que

> A atual etapa do desenvolvimento capitalista é marcada pela predominância do capital financeiro e, na esfera produtiva, viabilizado pela automação microeletrônica, pôde reorganizar a produção de forma mais flexível para lidar com sua instabilidade sistêmica. Sendo assim, a reação do capital à crise foi reorganizar o processo produtivo, gerando uma alteração de forma no padrão de acumulação, aliando a isto novos mecanismos de *subsunção, controle* e *cooptação* da classe trabalhadora. Em meio a rupturas e continuidades, uma nova forma flexibilizada de gerir a produção é constituída pelo modo de produção capitalista para favorecer a recomposição de sua expansão, através da emergência de novos setores da produção, flexibilização e desregulamentação do mundo do trabalho e mercantilização de direitos sociais. (MIRANDA, 2005, p. 2).

Na atual fase capitalista, marcada pela acumulação flexível, calcada no modelo Toyotista,[11] as principais estratégias do capital são:

[11] Segundo Pinto (2010, p. 47), a acumulação flexível é marcada por um "conjunto de transformações macro e microeconômicas" em nível internacional, que entraram em vigor a partir dos anos 1970, tendo por objetivo "a flexibilização dos mercados de trabalho, das relações de trabalho, dos mercados de consumo, das barreiras comerciais, do controle da iniciativa privada pelo Estado e, nesse ponto, devemos adentrar o âmbito das transformações ocorridas na esfera da política". Por sua vez, o Toyotismo é um sistema ou modelo de organização do trabalho desenvolvido na fábrica da

abertura e/ou aumento de determinados setores da produção; incremento de tecnologia de ponta na produção; mundialização do capital produtivo, comercial e financeiro; flexibilização e desregulamentação do mundo do trabalho (perda de direitos, formas diversas de contratação, trabalho flexível, polivalência da força de trabalho, trabalho informal); reconversão profissional; abertura para a mercantilização de setores não transformados em mercadoria e serviços, como educação, moradia, saúde e previdência; recomposição da pedagogia capitalista como instrumento que promove a conformação dos sujeitos à ordem estabelecida (MIRANDA, 2005; NEVES (Org.), 2005, 2010; NOMA; CZERNISZ, 2010; CASTELO, 2013; EVANGELISTA, 2014; MARTINS; NEVES, 2015).

No Brasil, o Estado tem assumido papel fundamental na garantia das condições necessárias para o desenvolvimento e acumulação do capital, financiando-o direta e indiretamente, possibilitando a produção de conhecimento para a iniciativa privada nas universidades ou instituições de pesquisas públicas e adotando determinados tipos de políticas sociais (LEHER, 2013; SEKI, 2014). No interior do Estado, ou por meio dele, ocorrem negociações entre os interesses das duas classes sociais fundamentais, de suas frações e de distintos movimentos sociais. Para Ianni (1981, p. 59), o Estado é "uma dimensão essencial do capitalismo" que, de modo fetichizado, contribui para desfocar a origem dos problemas sociais, deslocando-os para uma questão estritamente política, nele concentrada, como se fosse capaz de realizar todas as mediações e atender a diferentes interesses, como um pseudo-conciliador. Nele, como espaço contraditório de disputas, formulam-se políticas sociais necessárias à reprodução da existência da classe trabalhadora, dentre as quais a política educacional.

Segundo Castelo (2013, p. 245), no Brasil, o Estado ganhou nova configuração e novas funções a partir de meados da década de 1990,

---

Toyota Motors Company, no Japão, em meados dos anos de 1950. Representou uma alternativa aos modelos Taylorista/Fordista que produziam em larga escala. Fundamenta-se numa "metodologia de produção e entrega mais rápida e precisas que os demais [Taylorista/Fordista], associada justamente à manutenção de uma empresa 'enxuta' e 'flexível'. Isso era obtido pela focalização no produto principal, gerando desverticalização e subcontratação de empresas [...] com força de trabalho polivalente – agregando em cada trabalhador atividades de execução, controle de qualidade, manutenção, limpeza, operação de vários equipamentos simultaneamente, dentre outras responsabilidades" (PINTO, 2010, p. 46).

sem perder seu papel essencial para a manutenção do sistema capitalista, "tendo como regra a busca de consenso via os aparelhos privados de hegemonia, sempre encouraçados pelos aparelhos de coerção":

> [...] o Estado, agora, teria uma função reguladora das atividades econômicas e operacionalizaria, em parceria com o setor privado, políticas sociais emergenciais focalizadas e assistencialistas, visando garantir as taxas de acumulação do capital e mitigar as expressões da "questão social" através do controle da força de trabalho e do atendimento de necessidades mínimas dos "clientes" dos serviços sociais. [...] A elas se juntaria um novo conjunto de políticas sociais: as políticas público-privadas, fragmentadas e paliativas, de combate à pobreza e à desigualdade, que ganhariam importância tanto no papel de reprodução da força de trabalho quanto no de controle social. (CASTELO, 2013, p. 244-245).

Castelo (2013) afirma que, neste período, para a reposição de consenso e apaziguamento entre forças e movimentos, ocorreu a cooptação de inúmeros intelectuais vinculados aos movimentos progressistas e de esquerda, bem como a incorporação ressignificada de bandeiras progressistas a políticas sociais. O autor entende que a ascensão de líderes do PT à Presidência da República, com os governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, e a governos de Estados e Municípios, facilitou o fortalecimento da nova hegemonia burguesa. Castelo (2013, p. 274) denomina esse projeto ideológico de social-liberalismo, entendido como

> programa reformista-restaurado operado por forças políticas diferentes do ponto de vista da sua história e de suas bases sociais, mas que, por meio da emergência da supremacia neoliberal, articulou um bloco social capaz de aglutinar grupos até então adversários.

Esse programa seria responsável por gerar um transformismo e pela "cooptação das forças progressistas". Na mesma direção, Coelho (2015) destaca a adesão de historiadores a essa nova fase e estratégia de organização do sistema, e a contribuição destes na ressignificação da história, mexendo na memória do passado para alterar ações do presente. Em suas palavras:

> A construção da nova hegemonia obteve resultados extraordinários, sendo um dos mais impressionantes a conquista da adesão entusiasmada de segmentos estratégicos da própria esquerda. [...] Assim como em 1964 e nos anos iniciais da ditadura, no período que se abriu na década de 90 os "de cima" não economizaram esforços para organizar o maior consenso possível em torno de suas necessidades, convertendo-as em necessidades gerais. No passado, porém, tiveram de se haver sem a ajuda de historiadores e cientistas sociais, enquanto, no segundo momento, esse serviço – o de responder aos requerimentos da hegemonia – lhes é oferecido abundantemente por muitos de nossos colegas. (COELHO, 2015, p. 135-136).

Pelas ponderações de Castelo (2013) e Coelho (2015), destacamos a importância de intelectuais na formulação e disseminação da nova pedagogia da hegemonia, que se deu com o "transformismo" e cooptação de intelectuais que faziam críticas ao capital e propunham a transformação das relações sociais; muitos passaram a defender reformas pontuais. Coelho (2015, p. 121) discute esse procedimento entre os historiadores – e também podemos incluir nessa reflexão alguns intelectuais da área educacional – que "tornaram-se eficazes funcionários de uma hegemonia cada vez mais espessa". Mostraremos, nas próximas seções, quais Universidades Federais e projetos de CPe também demonstram consenso e defesa do projeto social-liberal, ou seja, da nova pedagogia da hegemonia.

Na mesma direção, Faleiros (2000) indica que não se pode pensar numa política ou em reivindicações vindas de forças sociais "de maneira estática, rígida, esquemática, [pois] elas são movimentos", disputas de interesses que se deflagram em processos de negociação que podem atender demandas pontuais da classe trabalhadora, sem, contudo, alterar a base das relações capitalistas. Faleiros (2000) argumenta que,

> conduzidas pelo Estado capitalista, [as políticas sociais] representam um resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais. Elas são o resultado da luta de classes e ao mesmo tempo contribuem para a reprodução das classes sociais. Esta contradição é dissimulada pelas ideologias humanistas, progressistas e liberais, que apresentam estas

> medidas como instrumentos de igualdade social, de melhoramento do bem-estar, de igualdade de oportunidades. (FALEIROS, 2000, p. 46).

No caso das políticas educacionais, o que está em jogo é o projeto educativo de formação básica da classe trabalhadora. Mészáros (2005, p. 25-26, grifo do autor) afirma que as reformas são admissíveis "apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade". Em outras palavras, visam, no limite, "remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados". As políticas educacionais, entre elas as de formação docente, podem apresentar algumas conquistas, fruto das lutas e das reivindicações da classe trabalhadora e de movimentos sociais, como também podem ser uma condição para a manutenção do *status quo*, pois se encontram no campo do reformismo.

Na perspectiva de Neves e Martins (2010, p. 24), as políticas educacionais, nos últimos anos, têm como principal objetivo "assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos". Batista (2010, p. 187, grifo no original) entende que se trata da "captura' da subjetividade dos indivíduos ou coletivos de trabalhadores". Para Mészáros (2005, p. 35), a "educação institucionalizada" tem assumido esse papel, pois, além de oferecer conhecimento e força de trabalho para o mercado, consegue transmitir um conjunto de saberes e valores que legitimam os interesses da classe dominante,

> como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (grifos no original).

Intelectuais têm demostrado o vínculo ideológico estabelecido nos últimos anos entre a Educação e o desenvolvimento econômico e o caráter salvacionista atribuído indevidamente à educação e aos professores (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004; NEVES; PRONKO, 2008; SOUZA; ARAUJO, 2010; PREVITALI, 2012; LIMA FILHO, 2010). Evidências são encontradas, por exemplo, na documentação de arautos do capital, como OM, intelectuais, entidades

de empresários e outros, que lideram o movimento que coloca os docentes como profissionais estratégicos para a consolidação das reformas educacionais nos países periféricos. Propaga-se que […] e*l tema de los docentes sobresale como uno de los más críticos y un tema pendiente en todos los países de la región* (UNESCO, 2000, p. 134); "a formação docente tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação" (VAILLANT, 2005, p. 47). Em 2005, Magali Robalino Campos (p. 23), uma das intelectuais da UNESCO, discutindo o papel dos professores na reforma educacional, concordava com a tendência de colocar a educação como meio para se "estabelecer o equilíbrio entre o crescimento econômico e princípios éticos como a igualdade, a equidade, a justiça, a convivência respeitosa [...]". A UNESCO (2007, p. 8) argumentava que a educação poderia *contribuir al crecimiento económico, reducir las desigualdades, promover la movilidad social y ayudar a convivir en la diversidad, logrando una mayor cohesión social y el fortalecimiento de los valores democraticos*.

Mais recentemente, a CNI, no documento *Educação para o Mundo do Trabalho*: *sumário executivo* (CNI, 2013), apresentou uma proposta de educação na qual aponta, como solução dos problemas da Educação Básica, a formação e a valorização do professor, incluindo mudanças na formação inicial. Seriam necessárias, de acordo com a entidade, alterações na gestão da escola via "promoção da melhoria do perfil dos gestores escolares, cuja atuação é um dos determinantes mais importantes do sucesso escolar; estímulo e valorização da liderança motivadora [...]" (CNI, 2013, p. 18).

O projeto educativo que visa à construção e à manutenção de consenso sobre a relação positiva entre educação e desenvolvimento econômico é denominado de diferentes formas no meio acadêmico. Por exemplo: Neves et al. (2005; 2010) chama-o de "nova pedagogia da hegemonia"; Souza (2010), de "pedagogia política", e Lima Filho (2010), de "formulação idealista". Adotamos a primeira expressão, "nova pedagogia da hegemonia", compreendida como as dimensões educativas e os processos educativos no âmbito da perspectiva capitalista, cujo objetivo é gerar, transmitir e garantir o conformismo das massas, a dominação, o consenso e conseguir adeptos em torno dos valores e da concepção de mundo da classe dominante (NEVES, 2005, 2010). Entendemos que, independentemente da denominação usada, trata-se de uma Educação para o capital, na qual a escola tem o papel central de "produzir tanta conformidade ou 'consenso' quanto for capaz" (MÉSZÁROS, 2005, p. 45, grifo do autor). Esta Educação, na escola ou fora dela, busca a internalização pelos indivíduos "[...] da

legitimidade da posição que lhe foi atribuída na hierarquia social, juntamente com as suas expectativas 'adequadas' e as formas de conduta 'certas', mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno", para que a hegemonia capitalista seja garantida (MÉSZÁROS, 2005, p. 44, grifos do autor).

Esse ordenamento político se articula internacionalmente, com desdobramentos importantes na América Latina, onde se observa, nos últimos anos, a construção de um consenso em torno da reforma educacional (TRICHES, 2010). A materialização desse acordo se deu, no Brasil, com as reformas implantadas, desde a década de 1990, por governos neoliberais,[12] que foram ao encontro das indicações sugeridas pela *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (DELORS, 2000). As reformas educacionais que atingem a formação e o trabalho docente, vinculadas ao processo de reestruturação produtiva, alteram também a Educação Básica, a Educação Superior, o financiamento, a gestão, a descentralização de determinadas funções do Estado para a escola, o currículo e a avaliação, além de tomar os princípios da diversidade e inclusão escolar como alguns de seus pilares (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004; PREVITALI; MACIEL, 2012; HORTZ; ZANARDINI, 2012).

Para Falleiros e Neves (2015), o *slogan* "Educação para Todos" orientou as políticas das duas últimas décadas, direcionando esforços para a Educação Básica, com predomínio da escolarização para o trabalho simples. Segundo as autoras,

---

[12] Referimo-nos especialmente aos ex-presidentes: a) Fernando Afonso Collor de Melo (1992), do Partido da Reconstrução Nacional, (PRN); b) Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1994), filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); c) Fernando Henrique Cardoso (FHC), (1995-1998 e 1999-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); d) Luiz Inácio Lula da Silva, doravante denominado como Governo Lula, (2003-2006 e 2007-2010), filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT); e) Dilma Rousseff (2012-2015 e de janeiro a maio de 2016, quando foi afastada), também do PT; f) e ao Presidente Interino Michel Temer (maio de 2016 aos dias atuais), PMDB. Apesar das particularidades – distintos programas de governo, priorização de frações burguesas distintas, diferenças nas políticas de ajustes econômicos –, consideramos que as políticas adotadas por eles atendem a preceitos neoliberais e, mais importante do que classificá-los, são governos a serviço do capital (MARTINS; NEVES, 2015; CASTELO, 2013; NEVES (Org.), 2005; 2010; NEVES; PRONKO, 2008; NETO; BRAZ, 2009).

> [...] identificam-se facilmente os pilares centrais para a formação para o trabalho simples na primeira conjuntura do neoliberalismo da Terceira Via: adequação dos patamares mínimos de preparação cognitiva escolar da força de trabalho para o desempenho das tarefas simples no mercado de trabalho do início do século XXI; prevalência da atenção voltada para as condições da aprendizagem em detrimento do conteúdo da aprendizagem propriamente dita; o estímulo à diluição da relação entre o público e o privado na execução das políticas governamentais; a descentralização técnica e financeira da organização educacional com a participação de múltiplos organismos da sociedade civil; e a forte dependência técnica e financeira dos organismos internacionais. (FALLEIROS; NEVES, 2015, p. 106).

A formação docente tem papel central, principalmente nos dois primeiros pontos indicados pelas autoras. Por isso, no plano político-econômico, tem sido uma das pautas principais da agenda global do projeto societário capitalista, com o fim último de manter a hegemonia burguesa intacta e aumentar o lucro via ampliação da produtividade do trabalho. No caso do CPe, as mudanças realizadas são parte de um projeto de formação e conformação de docentes, no âmbito da política educacional, que opera, dentre outros meios, via formação inicial e continuada, material didático, mecanismos de financiamento da educação, métodos de gestão e avaliação escolar e plano de cargos e salários. Acrescentam-se ainda os discursos de empoderamento dirigidos aos professores, com os quais se pretende persuadi-los da sua importância e responsabilização para o desenvolvimento social e econômico do país, oriundos do aparelho do Estado, de OM, de entidades vinculadas aos empresários, da mídia e de movimentos sociais organizados, como o *Movimento Todos pela Educação* (EVANGELISTA, 2014; EVANGELISTA; LEHER, 2012).

Para que o professor formado no CPe e em outras licenciaturas cumpra com a função de educar corpos e mentes dos futuros trabalhadores, gerando neles conformidade com a própria situação, até o ponto em que desempenhem predominantemente funções simples no mercado, faz-se necessário reconverter o seu perfil profissional. As reformas na formação docente, em consonância com as demandas do capital, exigem um "novo" profissional, polivalente, flexível,

empreendedor, competente, afeito às tecnologias, em formação "ao longo da vida"[13] e desintelectualizado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004; NEVES; PRONKO, 2008; SOARES, 2006; MIRANDA, 2011). Para Neves e Pronko (2008, p. 68-69), essas características compõem a nova pedagogia da hegemonia e estão ancoradas na teoria do capital humano e na pedagogia das competências.[14] A primeira "imprime à educação escolar o seu caráter

[13] Para Rodrigues (2014, p. 230), "a educação ao longo da vida é uma ideia profícua que oferece respostas, de um lado, ao mercado, por outro, fornece ao trabalhador a ilusória possibilidade de inclusão na denominada 'sociedade do conhecimento', na medida em que, recorrendo a espaços formativos (o próprio local de trabalho, a sua casa, dentre outros), adapta-se à imediata e efêmera necessidade do mercado de trabalho".

[14] A Teoria do Capital Humano "[...] está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo 'fator humano' na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria 'valorizando' a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um 'valor econômico', numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros 'fatores de produção' (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. [...]" (HISTEDBR, 2006). Por sua vez, Ramos (2006, p. 79) afirma que a pedagogia das competências é "um conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somado à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais". Entre as principais características dessa pedagogia estão a ênfase nos indivíduos, na prática, na experiência, na aplicabilidade, na volatilidade e flexibilidade das habilidades

produtivista". A segunda visa "supervalorizar o saber da experiência vivida e subdimensionar o conhecimento teórico e historicamente produzido, subtraindo da formação humana ferramentas indispensáveis para o pensar e o agir autônomos". Outros três conceitos são centrais para a compreensão da nova pedagogia da hegemonia, do projeto educativo e da formação docente: "educação ao longo da vida", "aprender a aprender" e "reconversão docente" (RODRIGUES, 2008, 2014; DECKER, 2015; DUARTE, 2001, 2003; EVANGELISTA, 2014). Os dois primeiros, em estreita relação, induzem o sujeito a acreditar que sua formação e qualificação são sempre provisórias e de rápida obsolescência, de tal modo que ele necessite imperiosamente aprimorar suas competências por meio de contínua e ininterrupta atualização, num processo incansável de autoformação. O terceiro conceito viabilizaria a reconfiguração do trabalho e da formação docente às demandas da formação dos trabalhadores, estreitamente vinculadas ao processo de reajuste estrutural do capital, conformando-os a este ideário e, desta forma, garantindo sua existência.

A *educação ao longo da vida* ou *aprendizagem ao longo da vida*", segundo Rodrigues (2014, p. 203), faz parte do ideário da UNESCO desde a década de 1950, mas se fortaleceu, recentemente, mediante a "reconfiguração dos sistemas educacionais" e o processo de ampliação dos espaços considerados educativos, bem como do conteúdo dessa formação. Para Rodrigues (2008, p. 228),

> A educação ao longo da vida, por seu apelo democrático, é legitimada como noção 'ampliada de educação', de atendimento à diversidade, de respostas às necessidades individuais, de respeito aos múltiplos tempos e espaços de aprendizagem, constituindo, assim, poderosa estratégia de concretização da mercantilização da educação, portanto, para o mais brutal estreitamento do seu sentido, o que legitima o mercado como importante ditador do que pode e deve ser aprendido. A ênfase sobre o indivíduo é exaustiva para o convencimento social sobre a pertinência da política de educação ao longo da vida, na qual e para a qual o indivíduo aparece como ponto de partida e de chegada. (grifo do autor).

---

e, por consequência, na defesa da aprendizagem permanente, uma vez que o seu objetivo é a adaptação constante dos indivíduos à sociedade capitalista mutante.

Nessa perspectiva, a educação e o conhecimento tornar-se-iam obsoletos, provisórios. Rodrigues (2014), ao discutir o *slogan* "educação ao longo da vida" como parte do constructo ideológico de responsabilização dos indivíduos por sua condição social, afirma que

> [...]essa noção "ampliada" de educação, em todos os tempos e espaços, assume um papel de mecanismo de contenção, visto que se traduz retoricamente numa proposta democrática de acesso à educação, por isso, pacificadora, que transforma desempregados em "estudantes", "acalma os ânimos" e "ensina" o sujeito a lidar pacificamente com a incerteza. (RODRIGUES, 2014, p. 230, grifos do autor).

Como dito, a pedagogia do *aprender a aprender* está articulada à ideia de educação ao longo da vida. Para Duarte (2001, p. 36), esta pedagogia – embasada em Piaget, Schön, Perrenoud, entre outros – tem dois princípios valorativos centrais: "aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém"; é mais "importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas". *Aprender a aprender* é um dos quatro pilares da educação divulgados no *Relatório Delors* (2000), orientador de reformas curriculares no Brasil, inclusive de políticas de formação docente a partir de 1990.

O terceiro conceito mencionado é o de *reconversão docente*. Para Evangelista (2012; 2010), o processo de reconversão esteve fortemente presente nas políticas do Governo Lula, que visaram imputar ao professor um protagonismo, para que se sentisse participante e responsável pela implementação das reformas, contribuindo para o processo de convencimento dos docentes em torno das novas demandas a eles colocadas (EVANGELISTA, 2012, 2010). Segundo a autora,

> [...] a noção de reconversão se difundiu na área educacional [...] no interior de movimentos de reconversão profissional, presentes em outros países como França, Espanha e Portugal. Estudos preliminares demonstraram que na América Latina e Caribe esse processo foi deflagrado e que a UNESCO foi uma das organizações que difundiu o conceito e propostas de reconversão por meio de mudanças nas formas de preparo

> docente. Neste caso, a Rede Kipus de Formação Docente surgiu como importante estratégia de disseminação desse ideário. (EVANGELISTA 2014, p. 5).

Evangelista (2010) demonstra outros tipos de reconversão, como a "institucional", a "ideológica", a "econômica" e a "reconversão do trabalhador". As primeiras visam efetivar a última, incluindo o docente. Todas representam estratégias para manter a hegemonia burguesa. São exemplos de políticas de reconversão docente no Brasil: as DCNP (BRASIL, 2006b), a

> [...] política na reconversão dos Institutos Federais de Educação Tecnológica em agências de formação docente (BRASIL, 2008); na reconversão do professorado em agente de inclusão – concebida do modo mais gelatinoso possível (BRASIL, 2007b); na reconversão de professores para outra especialidade ou de outros profissionais para a docência por meio da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009). (EVANGELISTA, 2014, p. 45).

Nesse processo, o papel do docente é fundamental: "para reconverter o trabalhador, reconverta-se o professor" (EVANGELISTA, 2012, p. 44). Vê-se que a reforma no CPe é um desses exemplos.

Por fim, pelas pesquisas por nós realizadas sobre o CPe e pelos referenciais teóricos que dão base às nossas análises, indicamos uma das premissas deste trabalho: o CPe, após as DCNP, como espaço de formação de docentes para atuar nas primeiras etapas da Educação Básica, contribui com o capital, entre outras formas, ao realizar a escolarização da classe trabalhadora, educando sua forma de ver, entender e atuar na sociedade. Além disso, o curso qualifica a força de trabalho que atuará no mercado, majoritariamente, executando funções de trabalho simples, ou seja, que não demanda muita formação e qualificação, mas cujo processo formativo é central para que os indivíduos internalizem sua posição e função social a serviço do capital (MÉSZÁROS, 2005; 2007; MARTINS; NEVES, 2015). Outras premissas vinculadas a essa são apresentadas no tópico seguinte.

1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 1/2006

Conforme indicado, a partir da década de 1990, foram instituídas várias normatizações envolvendo a formação dos professores e o CPe, tendo como marco a aprovação da LDBEN n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no governo FHC (PSDB, 1995-2002). Na Lei ficou determinado que, no prazo de 10 anos, todos os professores da Educação Básica deveriam ter formação em cursos de licenciatura em nível superior. Ficou definido ainda que se formulassem diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino, visando à superação da prática de currículos fechados.[15] Tais normativas buscavam atender à demanda do mercado por profissionais flexíveis e competitivos e à universalização da Educação Básica, incorporadas no *slogan* "Educação Para Todos". Os princípios colocados para a Educação Superior, a partir da LDBEN, eram de

> flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição de competências e habilidades gerais. [...] Para a formação de professores seria possível visualizar nessa flexibilização maior polivalência, de acordo com as demandas do mercado. (SCHEIBE, 2007, p. 45).

Estas reformas evidenciam o esforço do Estado em atender aos interesses do capital, ao mesmo tempo em que incorporavam algumas

[15] Além da LDBEN, fazem parte do pacote de reformas: a criação do Curso Normal Superior nos Institutos Superiores de Educação para formação de professores para EI e AIEF; a atribuição ao CPe da função de formação dos especialistas em Orientação Educacional (OE), Supervisão Educacional (SE) e Administração Escolar (AE); o parágrafo 2º do artigo 3º do Decreto Presidencial n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), com o qual se estabeleceu que a formação em nível superior de professores para a EI e AIEF far-se-ia *exclusivamente* em cursos normais superiores, cabendo ao CPe formar apenas especialistas; o Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000 (BRASIL, 2000), que substituiu o termo *exclusivamente* do Decreto anterior por *preferencialmente*; a aprovação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior*, curso de licenciatura, de graduação plena, que definem as formas de organização dos cursos (SAVIANI, 2007; SCHEIBE, 2007).

das demandas dos movimentos reivindicatórios em disputa (IANNI, 1982), caso da formação dos professores em nível superior e da defesa da gestão democrática, entre outros. Apesar da incorporação de algumas bandeiras dos movimentos de educadores, o seu sentido estava comprometido. No que concerne à formação de professores para as primeiras etapas da Educação Básica, na LDBEN houve embates entre o projeto de formação proposto pelo Estado, cujo modelo seria implementado no Curso Normal Superior (CNS), e a concepção de professor tal como executada nos CPe em algumas universidades do país, norteadas, principalmente, pelas propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).[16] Por esses e outros motivos, tais políticas educacionais geraram conflitos entre o governo, intelectuais da área e entidades representativas dos profissionais da educação, as quais acusaram o Governo Federal de se subordinar aos ditames internacionais (SAVIANI, 2007a).

O litígio envolvendo a formação inicial de docentes no Ensino Superior se estendeu até 2005, quando se acirraram os debates, a partir da divulgação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), do *Projeto de Minuta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, em abril desse ano (BRASIL, 2005a). No documento, o CPe se direcionaria à formação de professores para a EI e/ou para os AIEF, transformando-os, na essência, em CNS, sem trocar o nome. Após a rejeição massiva a esse projeto de diretrizes, 22 versões foram divulgadas, indicando negociações e incorporação de distintos interesses. As versões finais formalizaram-se no *Parecer CNE/CP 5*/2005 (BRASIL, 2005b), de 13 de dezembro, transformado, após pequenos ajustes,[17] no *Parecer CNE/CP 3*/2006 (BRASIL, 2006a), de

[16] A LDBEN de 1996 abre possibilidade para a formação de professores para EI e AIEF no Curso Normal Superior, mantendo as habilitações de Orientadores e Supervisores Educacionais nos Cursos de Pedagogia (BRASIL, 1996). A ANFOPE defendia que o CPe deveria ter a docência como base, sem separação entre a formação do especialista e a do professor (aquele que pensa *versus* aquele que executa). A formação capacitaria para atuação no ensino e na coordenação pedagógica, em espaços escolares e não escolares (ANFOPE, 1992; 1994; 1996; 1998).

[17] Os ajustes se referem à inclusão do artigo 14 no Parecer CNE/CP 3/2006 (BRASIL, 2006a), aprovado na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b), que assegurava, conforme artigo 64 da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996, p. 23), a formação dos "profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação

21 de fevereiro, o qual, ao ser aprovado, gerou a *Resolução CNE/CP n. 1*/2006, de 15 de maio de 2006, instituindo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, licenciatura (BRASIL, 2006b).

Durante esse processo, particularmente entre 2005 e 2006, estavam em disputa a concepção de Pedagogia, a finalidade do CPe, o sentido da formação de professores, os conteúdos da formação, a organização e o *lócus* onde se realizaria. Além de outros grupos, demarcamos quatro propostas em disputa: do CNE/MEC (BRASIL, 2005a); da ANFOPE, com apoio do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd);[18] do

básica" no CPe "ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional". Na versão original do Parecer CNE/CP 5/2005, esta formação estava prevista apenas em cursos de pós-graduação, o que feria a determinação da LDBEN (BRASIL, 1996). Após a correção, foi divulgado o Parecer CNE/CP 3/2006 (BRASIL, 2006a).

[18] A ANFOPE foi criada em 1990, dando continuidade ao trabalho realizado pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE), criada na década de 1980. Pretendia atuar de forma independente do Estado, articulando e mobilizando nacionalmente os educadores em torno da formação de professores do país. Alguns de seus princípios são originários da década anterior à sua criação, articulados ao contexto histórico e político daquele momento. Entre suas reivindicações estão: a docência em sentido amplo como base da formação do pedagogo; a defesa da gestão democrática e da atuação do pedagogo na gestão escolar; a formação concomitante do bacharel e do licenciado; o fim da divisão entre professores e especialistas, portanto, das habilitações (SCHEIBE, 2007; DURLI, 2007; VIEIRA, 2007). À frente da associação, na construção das DCNP, estavam Márcia Ângela da S. Aguiar (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE), Helena C. L. de Freitas (Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP), Iria Brzezinski (Universidade Católica de Goiás – UCG) e Leda Scheibe (professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, ex-docente na Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, atual editora da Revista Retratos da Escola, da Comissão Nacional do Trabalhadores em Educação - CNTE) (ANFOPE, 2005; 2005a; 2005b). Por sua vez, o FORUMDIR (2016) "[...] foi criado em 1992 e tem por diretriz básica o fortalecimento do ensino público, gratuito e de qualidade em todos os níveis, em especial dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas Plenas como espaços, por excelência, da formação do

grupo que lançou o *Manifesto dos Educadores Brasileiros;*[19] e das entidades dos especialistas em educação, lideradas pela Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais[20]

Educador. Em toda a sua trajetória, o FORUMDIR tem contribuído de maneira ativa no debate de importantes temas do campo educacional brasileiro, principalmente nas questões relativas à formação dos profissionais da educação. Ao lado de outras entidades da área, o FORUMDIR tem participado em diferentes momentos e movimentos em defesa de uma educação pública e gratuita, comprometida com a construção de um homem novo para uma sociedade justa, solidária e igualitária". Atualmente, tem como Presidente Nacional Marcelo Soares Pereira da Silva (Universidade Federal de Uberlândia – UFU), e como Vice-Presidente Nacional, Sérgio Paulino Abranches (Universidade Federal de Pernambuco – UFP). Além deles, há um vice-presidente para cada região do país (FORUMDIR, 2016). No período de discussão das DCNP, Marcelo Soares foi um dos expoentes do Fórum. A parceria entre ANFOPE e FORUMDIR não cessou com a aprovação das DCNP. Recentemente, nos dias 6 e 7 de junho de 2016, em Florianópolis, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a ANFOPE e o FORUMDIR lançaram uma carta aberta reiterando o posicionamento das duas entidades em favor do projeto de formação presente nas DCNP (BRASIL, 2006b), nas Diretrizes para os Cursos de Licenciatura aprovadas em 2015 (BRASIL, 2015) e sua posição contrária ao governo interino de Michel Temer (ANFOPE; FORUMDIR, 2016). A ANPEd (2016), fundada em 1978, "é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social". Atualmente, a ANPEd tem como Presidente Nacional Andréa Barbosa Gouveia (UFPR) (Biênio 2015-2017), mais um vice-presidente por região do país (ANPEd, 2016). Essa Associação assinou junto com ANFOPE e FORUMDIR inúmeros documentos nacionais partilhando do mesmo posicionamento por ocasião de algumas políticas deflagradas pelo Governo Federal nas últimas décadas. Ademais, durante as reuniões científicas nacionais, realizadas a cada dois anos, há reuniões da ANFOPE e do FORUMDIR.

[19] Grupo liderado por José Carlos Libâneo (UCG) e Selma Garrido Pimenta (Universidade de São Paulo – USP) (MANIFESTO, 2005; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, 2002; LIBÂNEO, 2005, 2006);

[20] Assinam os documentos da FENERSE, entre outras, a Associação dos Supervisores da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (ASSERS), a Associação Campograndense de Supervisores Escolares (ACSE), a Associação dos Supervisores Escolares de Santa Catarina (ASESC), a

(FENERSE, 2005). Na correlação de forças, o grupo com maior influência e representatividade na formulação das DCNP foi o da ANFOPE (TRICHES, 2006, 2007, 2010; VIEIRA, 2007; DURLI, 2007; SCHEIBE, 2007).[21] A Associação é considerada uma das maiores interlocutoras nos processos de reformas curriculares de CPe em IES, como mostraremos na segunda seção.

O CPe, na *Resolução CNE/CP n. 1/2006* (BRASIL, 2006), é exclusivamente licenciatura, vocacionada à formação de um profissional polivalente que poderá atuar em mais de 10 campos escolares e não escolares: como docente, na EI, nos AIEF, nos Cursos Normais e de Educação Profissional de nível médio, na Educação Especial (EE), na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Educação Indígena (EInd) e Quilombola; como gestor, na área de especialistas (orientação ou supervisão educacional); por fim, como pesquisador e em "outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos" (BRASIL, 2006b, p. 1). Tais áreas foram deixadas em aberto para serem preenchidas conforme interesse, demanda, localização ou trajetória de estudos de cada instituição, que deve defini-las em seu projeto político-pedagógico.

Pela *Resolução*, o CPe deve ter no mínimo 3.200 horas, sem especificação da duração em anos.[22] A docência, em sentido estrito, é

Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos (AMISP), a Associação dos Supervisores Educacionais de Alagoas (ASEAL), a Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul (AOERGS), o Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo (APASE), o Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (SINESP) e o Centro do Professorado Paulista (CPP).

[21] Santos (2011), em sua dissertação *Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: disputas e "consensos" no Conselho Nacional de Educação*, menciona, com base em documentos que compõem o processo de construção das DCNP disponíveis no CNE, outros grupos que enviaram moções de repúdio e contribuições ao CNE e participaram das reuniões sobre o assunto durante os anos 2005 e 2006. A autora referencia as quatro propostas por nós indicadas, mas destaca a presença de Instituições de Ensino Superior privadas na negociação, um dos grupos mais contemplados na Resolução CNE/CP 1/2006, segundo sua pesquisa. Não há, entretanto, em seu texto, menção direta a elas.

[22] A definição da obrigatoriedade de quatro anos como mínimo para integralização do CPe coube à Portaria nº 808, de 18 de junho de 2010, que aprovou "o instrumento de avaliação para reconhecimento de Cursos de Pedagogia, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação

entendida como ensino. Contudo, as DCNP constroem um conceito próprio, com sentido alargado, no qual se reúnem docência, gestão e pesquisa, formando assim o tripé do curso. Embora as atividades pareçam articuladas, nos artigos que a compõem fica claro que as duas últimas estão atreladas à docência, cabendo à pesquisa um papel terciário, explícito nas tarefas de gestão (BRASIL, 2006b). O sentido alargado conferido à docência – atuação em sala de aula, atribuições relativas à gestão e trabalho de pesquisa – não impediu que entre as três se verificasse uma hierarquização.

Uma das características das DCNP é a dispersão de competências e habilidades do Licenciado em Pedagogia (BRASIL, 2006b). Estas evidenciam seu vínculo com a pedagogia das competências e do aprender a aprender, com proposições mais comportamentais, psicológicas e instrumentais do que de conhecimentos que qualifiquem o trabalho docente e viabilizem a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e sua apropriação pela classe trabalhadora. Outra alteração (ambígua) diz respeito às habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Educacional e Administração Escolar. De um lado, no seu artigo 10 (BRASIL, 2006b), afirma-se que as habilitações entrariam "em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte" à sua publicação; de outro, no artigo 14, assegura-se a formação dos especialistas no novo CPe ou em nível de pós-graduação, conforme determinado na LDBEN 9.394/96. Não se explicita como essa formação ocorreria no interior da Licenciatura em Pedagogia, sendo razoável supor que as tarefas dos especialistas caberiam à gestão.

Nas Diretrizes (BRASIL, 2006b), o profissional a ser formado recebe diferentes denominações diretas (licenciado, professor, docente, profissional da educação e "agente intercultural") e indiretas (gestor e pesquisador). A gestão e a pesquisa estão subsumidas à docência. Pela *Resolução*, o CPe não formará o Pedagogo, mas sim o Licenciado em Pedagogia, o docente, que poderá (ou deverá) assumir outros papéis, dependendo da situação e das condições em que venha a atuar. O docente, como dito, não é referido apenas como sinônimo de professor, pois, diante da reconversão, sua acepção foi expandida.

A docência ampliada, por nós criticada e denominada de *docência alargada*, foi defendida principalmente pela ANFOPE e seus apoiadores, e também por OM, como a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) (2003), UNESCO (2006) e por intelectuais dessas

---

Superior – SINAES", no qual o tempo para conclusão é um dos critérios de avaliação (BRASIL, 2010, p. 1).

Organizações, como Tedesco e Fanfani (2002), Torres (2001a) e Bomeny (2000). Os dois últimos a consideram necessária para a reforma educacional na América Latina, pois viabilizaria a formação de um profissional polivalente (TRICHES, 2010). A ANFOPE e seus intelectuais comemoram a presença da docência alargada nas DCNP e a defendem como proposta avançada para a formação docente no Brasil, buscando a superação da criticada dicotomia docente *versus* especialistas (SCHEIBE, 2007; ANPEd et al., 2006; AGUIAR et al., 2006; BRZEZINSKI, 2008; ANFOPE, 2016). Outros grupos, minoritários, demostraram preocupação e alertaram para as implicações desse modelo de formação que poderia contribuir para intensificação e precarização do trabalho docente, além de induzir ao ocultamento das relações antagônicas e degradantes do capitalismo (TRICHES, 2010; EVANGELISTA; TRICHES, 2008; EVANGELISTA, 2006, 2008; KÜENZER; RODRIGUES, 2006; SAVIANI, 2008).

Mostraremos, especialmente na quarta seção, que a perspectiva da docência ampliada é hegemônica nas universidades estudadas, determinando CPe distintos e com articulações diferentes no tripé docência-gestão-pesquisa. Por outro lado, também discutiremos a falta de clareza das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) sobre o Licenciado que querem formar.

Por essas e outras particularidades e imprecisões, identificamos dois movimentos contraditórios e complementares,

> um de restrição e outro de alargamento. *Restringe*, principalmente, a concepção de pedagogia, a formação teórica do profissional, o tempo de formação para cada conhecimento colocado no curso, o CPe à licenciatura e a concepção de produção de conhecimento. A *restrição* ocorre pelo *alargamento* das funções, das áreas de atuação, das competências que devem ser adquiridas e dos campos de conhecimento que devem compor o currículo para a formação do licenciado. (TRICHES, 2010, p. 38, grifos no original).

Na nossa compreensão, este alargamento da concepção coloca em risco a identidade, a formação e o trabalho do professor. Evangelista (2009b, 2010a, 2008, 2014) considera as DCNP um dos exemplos da política de "reconversão docente" na América Latina e no Caribe, que visa "atender as exigências da reestruturação produtiva e as demandas da flexibilização do trabalho" (EVANGELISTA, 2010a, p. 67). As

evidências encontradas na documentação analisada em nossa pesquisa de mestrado permitiram concordar com a hipótese da reconversão e afirmar que

> [...] o professor a ser formado no CPe, para dar conta dessa docência alargada, assumirá características de um *superprofessor*, com muitas atribuições e competências e escassa formação teórica. Contraditoriamente, ao se constituir como *superprofessor* é constituído como *professor-instrumento*, por meio do qual a reforma se realizaria e, numa perspectiva de largo alcance, colaboraria para a manutenção da hegemonia burguesa. (TRICHES, 2010, p. 40, grifos no original).

A concepção de docência alargada, a dispersão de campos de atuação e de funções, bem como a falta de clareza acerca da finalidade do CPe, são elementos que nos levam a criticar as DCNP, pois não permitem uma formação densa e de qualidade para os profissionais da educação, especialmente o professor. Nesta pesquisa de doutorado, ao analisarmos a implementação das Diretrizes em IFES, reiteramos que se trata de um movimento de *restrição* e de *alargamento* da formação do Licenciado em Pedagogia, no qual este é tido como *professor-instrumento* da reforma. As evidências da *restrição* serão mostradas pelos indícios da formação rasa, parca e fragilizada proposta pelas Universidades Federais nos projetos e nas matrizes curriculares. Ela é gerada, entre outros motivos, pelo *alargamento* do sentido de docência, pela variedade de funções e conhecimentos que este profissional deve possuir, que estão dispersos no currículo, gerando, por consequência, falta de aprofundamento e de adensamento nos vários campos que as universidades assumem formar. A principal *restrição* está na formação para as atividades de ensino. Ou seja, contraditoriamente, ainda que se trate de uma licenciatura e de formar docentes, está em risco a qualificação do professor na sua função primeira de ensinar.

Os significados originais das palavras *professor* e *docente* são apresentados em dicionários da língua portuguesa e na LDBEN/1996 como sinônimos, como aqueles profissionais da educação que ensinam na Educação Básica ou na Educação Superior (BRASIL, 1996). Entretanto a concepção de docência nas DCNP (BRASIL, 2006b) – e também nas novas *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura* (BRASIL, 2015) – não pode ser assim entendida, uma vez que fora ressignificada. A partir dessas determinações legais, deve ser

compreendida como junção das atividades de ensino, gestão e pesquisa (BRASIL, 2006b; 2015). Tendo em vista tal centralidade, consideramos pertinente rever o conceito de *superprofessor*. Construído no mestrado, teve em vista descrever as graves pressões que pesam sobre o professor, com as quais se almeja, implicitamente, que ele se torne um super-herói, capacitado para dar conta de um universo impreciso de questões e funções escolares e não escolares. Ao examinarmos a documentação das 27 IFES, verificamos que o *superprofessor* se encontra diluído, e tudo o quanto fora sua essência – organizador das relações ensino-aprendizagem, portador de saberes científicos, viabilizador de apropriação ativa e crítica de conhecimentos social e historicamente produzidos – escorreu pelas inúmeras outras atribuições pelas quais é responsabilizado, seja pela *Resolução*, seja por outras políticas que invadem a escola, e também pelo modo como as IFES concretizaram seus CPe. De fato, nos PPCPes das IFES, majoritariamente, pode ser encontrado o *superdocente*, nova síntese a que chegamos para descrever o profissional que vem sendo formado nos Centros e Faculdades de Educação das Universidades Federais estudadas. Impossível de existir, o *superdocente* foi a melhor expressão que encontramos para sintetizar o que ideologicamente se almeja do egresso do CPe. Demanda-se adesão, empenho e autorresponsabilização de docentes e de professores, estes últimos reduzido ao posto de *professores-instrumentos*, para que as mudanças se efetivem ou que se justifiquem os problemas educacionais (TRICHES, 2007; EVANGELISTA; TRICHES, 2009; 2012).

Na pesquisa de mestrado (TRICHES, 2010) mostramos que havia aproximações entre o tipo de professor proposto na *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 e aquele encontrado em documentos de OM e de intelectuais da área. Entre os elementos comuns estavam: a concepção de docência; as características do profissional a ser formado; a gestão e a pesquisa como tarefas do professor, com vistas ao gerenciamento da escola e dos problemas enfrentados; a responsabilização do professor pelos resultados educacionais e pelos problemas sociais (BRASIL, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b; OEI, 2003a, 2003b; UNESCO, 2002, 2006; UNESCO; CONSED, 2007; UNESCO; PRELAC, 2004, 2007; UNESCO; OEA; MERCOSUL, 2003; TORRES, 1996a, 1998, 2001a; VAILLANT, 2003; TEDESCO; FANFANI, 2002; REGO; MELLO; 2002).

Em pesquisa recente, Decker (2015), na dissertação *A formação docente no projeto político do Banco Mundial* (2000-2014), mostra as estratégias do Banco para tornar consensual a ideia de que os problemas econômicos e sociais se originariam nas escolas e o quanto os

professores são centrais na identificação e na busca de solução para eles. Um dos focos desta agência central do capital está em reconverter os docentes, e a estratégia envolve recrutamento, formação, valorização e controle dos resultados do seu trabalho. Tomando como central a avaliação do professor em sala de aula,[23] desconectada dos seus determinantes, Decker (2015) mostra estudos do BM que indicam os problemas da formação e do trabalho docente:

> fraco domínio do conteúdo (em 1997, quase metade dos professores brasileiros tinha apenas o Ensino Médio ou menos), repertório muito limitado e práticas de ensino tradicionais, pouco uso de métodos interativos (ações mecânicas e rotineiras), práticas centradas nos professores que não engajam os alunos (afirma ainda que quando os alunos não entendem, os professores tendem a ignorar ou usar as mesmas estratégias), uso ineficaz do tempo e a existência uma – cultura de fracasso (de forma persistente, os professores atribuem o insucesso escolar do estudante a fatores não escolares como pobreza, instabilidade familiar, nutrição) (WORLD BANK, 2001, p. 11, 12). A conclusão parece clara: se o aluno não aprende, responsabilize-se a escola e os professores; a chamada cultura de fracasso considera fatores não escolares as condições materiais de sobrevivência que, na nossa compreensão, incidem no desenvolvimento da aprendizagem e escolarização. (DECKER, 2015, p. 146-148)

Não há dúvidas acerca da articulação entre as reformas na formação docente e as orientações de OM, cujo CPe é uma das expressões. Voltaremos às DCNP, comparando-as com as reformas do

[23] Sobre as estratégias do BM, a pesquisadora afirma que "além da ideologia de entronização da sala de aula, o discurso do Banco promove também a abstração do professor do campo de sua objetividade histórica. Este reducionismo expressa a (má) fé de que experiências exitosas possam ser replicadas indistintamente ao redor do globo, padronizando a formação da classe trabalhadora, orientada pelas demandas do capital. Justamente por isso a sala de aula é tomada como oficina do diabo do capitalismo, como *lócus* de inculcação da sua sociabilidade e de desenvolvimento de uma formação cambiável, sensível às necessidades do mercado" (DECKER, 2015, p. 149).

CPe em IFES, mostrando como essas instituições internalizaram as determinações legais e o ideário da nova pedagogia da hegemonia. Apresentaremos indícios que nos permitem apontar impactos negativos, para não dizer catastróficos, desse projeto formativo para a formação do professor e para o trabalho escolar e, principalmente, para a formação da classe trabalhadora (TRICHES, 2010; EVANGELISTA; TRICHES, 2009; 2012a; 2012b; 2012c; EVANGELISTA, 2008, 2012; EVANGELISTA; LEHER, 2012; LIBÂNEO, 2012; VIANA, 2011). Concordamos com o que afirma Libâneo (2012, p. 8), que

> a Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação cientifica e profissional do campo educacional. Após quinze anos de discussões e polêmicas, a Resolução não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no formato da formação de educadores necessários para a escola de hoje, não ajuda na elevação da qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental.

Na produção acadêmica pós-DCNP, especialmente em artigos de periódicos que tratam da *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 (BRASIL, 2006b), as dissensões entre grupos permanecem, sendo possível identificar consensos, críticas e desafios relativos à reforma do CPe. Os consensos vigoram principalmente entre intelectuais vinculados ou apoiadores do posicionamento da ANFOPE, ANPEd e FORUMDIR. Ressaltam-se como pontos positivos das Diretrizes (BRASIL, 2006b): o fato de a versão final aprovada conter avanços, superando os limites e se diferenciando do Projeto de Minuta de 2005 (BRASIL, 2005a); que elas teriam afastado o risco de o CPe se transformar num CNS; que teriam dificultado que o CNS se fortalecesse e tirasse das universidades o privilégio de formar professores para as primeiras etapas da Educação Básica; sua flexibilidade e ampliação de campos de atuação possibilitou variedade na organização curricular às IES; a institucionalização da base docente e da ampliação da docência para a formação dos profissionais da educação contribuiu para a superação da divisão de trabalho entre especialistas e professores e da dicotomia entre teoria e prática; a

presença das proposições da ANFOPE e apoiadores, cuja atuação nas negociações com o aparelho de Estado teria conquistado espaço para suas reivindicações nas políticas oficiais de formação docente (SANTOS, 2013; PETERNELLA; GALUCH, 2012; SCHEIBE; DURLI, 2011; SCHEIBE, 2008, 2007a; 2007b; DURLI; BAZZO, 2008; BRZEZINSKI, 2007; AGUIAR et al, 2006).

Das críticas constam interpretações diferentes. São considerados problemas das DCNP: presença de ambiguidades, incompreensões, confusões e falta de definição de conceitos centrais, como os de pedagogia, docência, gestão, pesquisa, entre outros; equívoco na proposição da base docente e da ampliação do conceito de docência, que tenderiam a uma formação fragilizada; incorporação da lógica gerencialista na forma com que a gestão foi proposta; adesão a uma visão reducionista e pragmática de pesquisa que poderia gerar uma dicotomia ainda maior na relação teoria-prática; falta de clareza na forma de organizar o CPe; ausência dos tempos máximo e mínimo para a conclusão da Licenciatura; não resolução de problemas históricos do curso, inclusive o da sua finalidade. Além dessas, localizamos críticas à ANFOPE e aos seus apoiadores. Segundo alguns intelectuais, o Movimento de Educadores, assim denominado pela associação, teria se preocupado muito com questões de organização, e não com a sua finalidade, fazendo negociações que não deveria, pois fragilizaria a formação docente e o CPe (SAVIANI, 2008, 2007; DINIZ; LIMA, 2010; PETERNELLA; GALUCH, 2012; SOMENSI; OITTICA; VICENTE, 2014). Para outros intelectuais, o problema estaria no fato de *o Movimento de Educadores* ter se preocupado muito com a finalidade política da formação do professor e pouco com os seus elementos técnicos (LIBÂNEO, 2012; FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007).

Há ainda entre pesquisadores dessa política, após aprovação das DCNP, aqueles que, tendo concordado com a *Resolução*, demonstram certa cautela ao avaliar seus possíveis impactos e desafios posteriores. Afirma-se, majoritariamente, que o debate continua em aberto e que ainda existem muitas questões para serem respondidas; alerta-se para a necessidade de se acompanhar as reformas nas IES, auxiliando-as em sua organização, para que se adequem às DCNP. Ao que parece, os problemas e limites das Diretrizes foram deixados para serem resolvidos pelas IES (SAVIANI, 2008, 2007; PETERNELLA; GALUCH, 2012; SCHEIBE, 2008, 2007a, 2007b; SCHEIBE; DURLI, 2011; DURLI; BAZZO, 2008; BRZEZINSKI, 2007; AGUIAR et al, 2006). Oriunda de alguns intelectuais que se opuseram às DCNP, encontramos a proposição de revogar a *Resolução*, recomeçar os debates e abrir

possibilidades para o Bacharelado em Pedagogia (LIBÂNEO, 2006, 2012; FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007; SOMENSI; OITTICA; VICENTE, 2014).

Pela síntese da conjuntura política, econômica e educacional aqui apresentada e com base em nossos estudos anteriores, é evidente a complexidade dessa reforma. Tendo essa conclusão como premissa, apresentamos quatro pressupostos da presente pesquisa. O primeiro – essencial e portador do sentido ontológico da formação do magistério – refere-se ao nosso entendimento de que o CPe e a Educação Básica são importantes para o capital, principalmente por viabilizar a formação da força de trabalho para o trabalho simples, em termos de formação técnica e política. O segundo diz respeito ao ideário das DCNP, à forma com que caracteriza o docente, ao projeto educativo que encerra e às suas conexões com as orientações de OM para a América Latina, expressão de uma reforma educativa mais ampla, articulada às demandas do capital (TRICHES, 2010; EVANGELISTA; TRICHES, 2012). O terceiro tematiza a docência, a gestão e a pesquisa na formação do Licenciado em Pedagogia, bem como a reconfiguração desses conceitos, especialmente o primeiro, cujo sentido foi alargado (TRICHES, 2007; EVANGELISTA; TRICHES, 2008). O quarto pressuposto trata da carga excessiva de responsabilidades atribuída ao docente, suas características e competências, na qual pode ser identificado um processo de reconversão que conduz, de um lado, ao *superdocente* e, de outro, ao *professor-instrumento* da reforma. Esses pressupostos constituíram o norte da análise dos projetos de CPe.

1.3 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Como relatado, a presente pesquisa representa a continuação de estudos sobre o processo de reforma no Curso de Pedagogia, iniciados em 2005. Apesar de circunscrito, neste trabalho, ao CPe, acreditamos que o sentido da formação docente, os projetos em disputas no seu interior e os interesses para com a educação escolar ultrapassam seu limite, reverberando em outras licenciaturas, como é possível identificar nas novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (Cursos de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para Graduados e Cursos de Segunda Licenciatura) e para a Formação Continuada*, aprovadas na *Resolução CNE/CP n. 2*, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a).

O CPe é estratégico para a educação nacional. É nele que se forma boa parte dos profissionais da Educação Básica: professores para

a EI, os AIEF e a EE[24] e profissionais de coordenação pedagógica e gestão. Ele está vinculado aos Centros de Educação ou correlatos, onde se localizam os principais intelectuais da área. Além disso, o CPe é um forte nicho de mercado. Conforme consta nos microdados do Censo do Ensino Superior de 2014, do total de 1.654 CPe naquele ano (1.545 presenciais e 109 na Educação a Distância – EaD), 64% foram ofertados por instituições privadas, responsáveis por 79% das matrículas no país, dentre estas, 59% no ensino a distância. O total de matrículas na Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2014, independentemente do tipo de instituição, foi de 645.247, sendo 51% em EaD; nesta modalidade, 91% em instituições privadas (BRASIL, 2014a). Ou seja, se olharmos a oferta de CPe pelo tipo de IES, pela quantidade de matrículas ou pela modalidade de ensino, veremos de todos os ângulos o predomínio das instituições privadas e da modalidade EaD.

Analisando apenas a modalidade presencial no âmbito restrito das universidades, constatamos que, do total de 686 CPe, em 2014, 69% (474) pertenciam à rede pública. 142 deles em federais, dos quais 29% (41) localizavam-se em capitais, e 71 (101) no interior (BRASIL, 2014a). A respeito da quantidade de matrículas em universidades públicas e privadas, que somadas chegaram a 134.373, apenas 30% (40.642) estavam em IFES (BRASIL, 2014a). Dito de outra forma: ao pinçarmos apenas os CPe em universidades, constatamos a concentração da oferta em instituições públicas, com predominância das federais sobre as estaduais. A superioridade das instituições privadas na oferta de CPe se dá, principalmente, em instituições com fins lucrativos e em faculdades (BRASIL, 2014a).[25]

Objetivando construir um panorama sobre a sua configuração nacional, trabalhamos com amostragem, selecionando 27 Universidades Federais,[26] uma em cada Estado da Federação, priorizando as da capital,

[24] Além do CPe, existem as licenciaturas e os cursos específicos para a formação do professor que trabalhará com a Educação Especial, denominado por Vaz (2013) de "professor multifuncional".

[25] As informações foram retiradas dos microdados do Censo da Educação Superior de 2014, pelo Programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) – operação complexa e eivada de imprecisões – por Artur Gomes de Souza.

[26] Essas 27 universidades correspondiam, segundo Censo do Ensino Superior de 2014 (BRASIL, 2014a), a 44% das universidades federais do país (62 no total, 31 delas localizadas no interior, e 31, nas capitais); 9% das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (301 no total); 1% das IES do país, entre

do *campus* central, com a oferta de CPe regular e presencial.[27] Das Instituições escolhidas:

a) Sete são da Região Norte – Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal de Rondônia (UNIR);
b) Nove são do Nordeste: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal do Sergipe (UFS);
c) Quatro são do Centro-Oeste: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade de Brasília (UnB);
d) Quatro são do Sudeste – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP);

---

públicas e privadas, (2.391 no total). Cabe registrar que, entre as universidades estudadas, várias possuem CPe em mais de um *campus*; no caso da UFAM, que possui seis *campus*, em quatro deles há CPe; na UFAC, 11 CPe; na UNIR, seis; na UFT, quatro; na UFPB, três; a UFPI conta com cinco CPe; a UFMS, com sete; a UFRJ, com três; e a UFMA possui 36 Cursos de Pedagogia espalhados por oito *campus*, sendo um deles Pedagogia da Terra, e outro, Pedagogia do Campo. Não estabelecemos comparações entre as propostas dos diferentes *campus* de uma mesma Instituição.

[27] Há universidades que têm CPe vinculados a programas emergenciais de formação do governo federal, caso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Geralmente, esses cursos apresentam características diferenciadas do curso regular, como turno ofertado e carga horária menores; seguem, além das DCNP, um regulamento próprio e sua oferta é temporária (BRASIL, 2014). Por exemplo, conforme consta na *homepage* da instituição, a UFAC (2015) tem 11 Cursos de Pedagogia, dos quais nove são do PARFOR; na UFMA (2015), dos 36 cursos, um é em EaD e dois pelo PARFOR.

e) Três são do Sul do país – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Escolhemos analisar o CPe de Universidades Federais porque, em tese, há maior autonomia e possibilidades para discussão e definição das propostas de ensino nestas instituições, se comparadas às da iniciativa privada. Além disso, as IFES têm papel importante na produção de conhecimento na área da educação e concentram quantidade significativa dos intelectuais e pesquisadores do campo educacional. Para tanto, selecionamos documentos que apresentam a proposta pedagógica atual do CPe, a matriz curricular e o posicionamento das instituições no que concerne às DCNP e ao profissional que anseiam formar. Priorizamos documentos oficiais, coletando informações na *homepage* dos cursos ou nas páginas institucionais das universidades. Após a seleção, coligimos 29 documentos dos CPe para análise, cujo rol encontra-se na primeira parte das referências deste trabalho, os quais serão detalhados durante a apresentação da metodologia da pesquisa.

Algumas questões que nos acompanham desde o mestrado e direcionaram esta pesquisa: quem é o Licenciado em Pedagogia proposto pelas IFES, pós-DCNP, e em que medida essas instituições internalizaram o projeto de formação modelado na *Resolução CNE/CP n. 1*/2006? Quais seriam suas principais características e qual seria o conteúdo dessa formação? Com que projeto(s) educativo(s) e de sociedade estariam comprometidos esses CPe? Qual o parecer dessas instituições no tocante às Diretrizes e à política de formação docente? Como se materializa nessas instituições o tripé docência-gestão-pesquisa na formação do Licenciado em Pedagogia?

Nosso principal objetivo foi o de compreender que Licenciado em Pedagogia as Instituições Federais de Ensino Superior pretendem formar, pelos conteúdos que aplicam e pela concepção de formação que sustentam, bem como analisar o processo de conformação dos CPe ao projeto de formação docente das DCNP. Almejamos identificar também: o posicionamento das universidades frente às DCNP, sua concordância ou crítica às determinações legais, assim como suas estratégias de resistência; a organização dos CPe após a reforma; a articulação do tripé docência-gestão-pesquisa; as principais características do profissional a ser formado e as áreas de conhecimento que compõem a sua formação. Assim, buscamos elementos que permitissem entender a reforma dos CPe em cotejo com a formação da classe trabalhadora para o trabalho simples.

1.3.1 O percurso metodológico

Trata-se de uma pesquisa de análise documental e bibliográfica, na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico. O recorte temporal inicialmente proposto restringia-se ao período entre os anos 2006 e 2015. Entretanto ampliamos para 1996-2014, pois algumas universidades realizaram suas últimas reformas em anos anteriores a 2006, mas pós-LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996), propondo o tipo de curso definido alguns anos mais tarde na *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 (BRASIL, 2006b).

Como indicado, foram selecionadas 27 Universidades Federais que ofertam CPe em capitais do país e analisados 29 documentos: seis Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia (PPCPe) sem ementário das disciplinas (UFPE, 2007; UFRN, [2007?]; UFG, 2003; UnB, 2002; UFRJ, 2007; UFRGS, [2008?]); dezesseis PPCPe com ementário (UFAM, [2007?]; UFPA, 2010; UFRR, 2009; UFT, 2007; UNIR, 2009; UFAL, 2006; UFBA, 2012; UFC, 2006; UFMA, 2010; UFPB, 2006; UFPI [2010?]; UFMT, [2005?]; UFES, 2010; UNIFESP, 2010; UFPR, 2007; UFSC, 2008); uma Resolução aprovando PPCPe da UFMS (2011); um ementário (UFPE, 2013); um manual do aluno (UFMG, 2013); quatro matrizes curriculares e descrições disponíveis nas *homepages* (UFAC, 2015; UNIFAP, 2008; UFS, 2015; UFRJ, 2008). Priorizou-se a seleção de PPCPe, mas, na sua ausência, outros materiais foram utilizados. Em dois casos as informações necessárias foram obtidas em dois documentos: o curso da UFPE e o da UFRJ; em ambas foram consultados um PPC sem ementa das disciplinas e outro documento com a lista de disciplinas e ementas. Das demais instituições utilizamos apenas um documento, que apresentava todas as informações.[28]

Os procedimentos metodológicos seguiram três etapas: definição e seleção do *corpus* documental, mapeamento da organização dos CPe via planilha em *Excel* e análise do material, dando-se prioridade aos documentos das universidades. No primeiro procedimento, os documentos foram localizados na *internet*. A planilha em *Excel* foi composta com perguntas de múltipla escolha e outras subdivisões que permitiram mapear, descrever e quantificar a organização dos CPe. Foram levantadas mais de quarenta questões, das quais dezesseis são de

[28] A quantidade de páginas desses documentos varia entre cinco e 346. A média foi de setenta páginas.

caráter geral (região do país, ano da reforma, quantidade de vagas, turno ofertado, forma de organização da grade, quantidade de disciplinas por semestre, etc.); uma sobre os campos possíveis de atuação do egresso; uma sobre os campos do estágio; treze sobre a distribuição da carga horária (CH) do curso (total de CH em cada instituição; tipos de componentes curriculares pelos núcleos definidos nas DCNP, por classificação das disciplinas conforme sua finalidade e pelo tripé); oito perguntas para a quantificação da incidência de determinadas expressões na documentação, partindo-se do princípio de que elas podem auxiliar na compreensão da ênfase e perspectiva dos cursos; três sobre os documentos analisados (tipos de documentos por instituição, quantidade de páginas e elementos que compõem o documento).[29]

No último procedimento, dedicamo-nos a analisar os discursos das universidades, principalmente da *Resolução* de 2006, da concepção de Pedagogia, dos objetivos das instituições, dos campos de atuação, do perfil e competências desejadas para o Licenciado e das denominações ao egresso.

Registramos que nossa escolha foi analisar documentos que apresentassem a proposta e o posicionamento das IFES para o CPe. Assim, pelos limites do recorte empírico, não podemos afirmar quem é o egresso do CPe dessas universidades, pois para isso seriam necessárias várias mediações. Tampouco podemos afirmar que a formação ofertada é idêntica ao apresentado nos PPCPe, posto que não analisamos ementas, programas e planos de ensino. Ressalvadas essas observações, a documentação escolhida permite conhecer e analisar que Curso de Pedagogia é proposto e como é composta a formação na matriz curricular, quais são as proposições políticas e pedagógicas para o curso e para o profissional que se quer formar.

Além dessa empiria primária, para avançarmos no estudo sobre a reforma na formação docente, examinamos produções acadêmicas que tratam das DCNP (BRASIL, 2006b) e, principalmente, da reforma curricular de Cursos de Pedagogia em IES, entendidas como nossa empiria secundária. A seleção, entre 2006 e 2015, e a organização de 43 trabalhos acadêmicos foram divididas em dois grupos: no primeiro estão os trabalhos que tratam da *Resolução CNE/CP n. 1*/2006, após a sua aprovação, tendo como foco a discussão sobre a política de formação docente, o documento das DCNP e os desafios para o curso; o segundo é composto por produções que analisam reformas em CPe no Brasil, pós-2006, ou seja, a adequação de Instituições de Ensino Superior às

[29] Cf. Apêndice A.

determinações legais. Fazem parte do primeiro grupo 24 textos: quatorze artigos e uma entrevista publicados em periódicos da área da educação, uma dissertação e oito trabalhos publicados em anais de eventos da área. O segundo grupo é composto por quinze dissertações, três teses e um artigo em periódico, totalizando dezenove trabalhos.[30]

Tabulamos essa bibliografia explorando o posicionamento dos autores quanto a: quem seria o pedagogo e sua função; adesões e críticas às Diretrizes; como explicam a reforma; análise de conjuntura realizada; eixos priorizados nas reformas de CPe; resultados/conclusões alcançadas; vínculo dos autores a algum grupo que se destacou na discussão das DCNP. O diálogo entre a nossa pesquisa e essas produções é feito ao longo do trabalho.

As análises foram possíveis com a ajuda da produção de intelectuais que se dedicam a compreender o funcionamento da sociedade capitalista, o papel da educação para a manutenção da sua hegemonia, a lógica das políticas educacionais e, principalmente, da formação docente e da história do CPe. Trabalhamos com categorias analíticas que construímos – *superprofessor/superdocente, professor-instrumento, docência alargada, alargamento e restrição da formação, pesquisa como autoajuda* –, com outras que foram incorporadas de diversos autores – *reconversão docente*, *nova pedagogia da hegemonia*, *pedagogia das competências*, *pedagogia do aprender a aprender* – e com aquelas que emergiram da empiria: *gerencialismo* e *protagonismo*, por exemplo. Entre as categorias teórico-metodológicas que deram o fundamento para a compreensão da temática, destacamos: *classe social, internalização, consenso, mediação, totalidade, contradição, conformação, hegemonia, essência, aparência*.

1.3.2 Hipóteses e tese da pesquisa

Levando em conta nossa trajetória de estudos sobre o CPe, nossas questões para esta pesquisa de doutorado, as produções acadêmicas que mostram os impactos da reestruturação produtiva na formação e no trabalho docente e a centralidade da formação de professores no projeto educativo capitalista, apresentamos três hipóteses iniciais de trabalho, das quais uma não se confirmou.

A primeira delas era a de que o projeto de formação das DCNP seria hegemônico nas IFES, ou seja, que essas universidades teriam internalizado, de algum modo, a lógica de formação plasmada na

[30] Cf. Apêndice B.

Resolução CNE/CP n. 1/2006. Na conformação das instituições formadoras, estariam presentes a docência alargada, a constituição do *superprofessor* e do *professor-instrumento* da reforma. Portanto, nossas análises das DCNP seriam recolocadas e reiteradas, tendo em vista a imposição das bases legais do novo CPe. Esta hipótese foi levantada considerando-se, além do aspecto legal, o vínculo de muitos intelectuais e organizações que atuaram no processo de construção das *Diretrizes* com essas IFES e a predominância na produção acadêmica de concordância com tal projeto. A hipótese da adesão de IES ao projeto formativo das DCNP, conduziria a segunda suposição: o projeto hegemônico nas IFES corresponderia aos interesses do capital, tendo em vista que está latente nas *Diretrizes* (BRASIL, 2006b).

Tais hipóteses sofreram o teste da empiria e foram confirmadas mediante análise acurada, gerando, nesse processo, nova construção conceitual, mediante a qual a noção de *superprofessor* deu lugar à de *superdocente* devido à centralidade da docência, e não do ensino. Como detalharemos ao longo do texto, consideramos a segunda a expressão mais adequada para designar o tipo de profissional que o capital quer ver formado pelas políticas estatais.

A terceira hipótese tratava do posicionamento das instituições formadoras quanto ao projeto das DCNP: ainda que não esperássemos que a crítica fosse predominante, supúnhamos ao menos que fosse relevante em alguns casos, mas, mesmo modestas, nossas suspeitas não se confirmaram. Por se tratar de Universidades Federais, que teriam, hipoteticamente, maior autonomia para proposição política e técnica, assim como pelo corpo de docentes altamente qualificado, esperávamos encontrar inúmeras críticas e estratégias de resistência ao projeto capitalista de formação docente. O que se verificou, contudo, excetuadas críticas pontuais à organização, foi que apenas duas das 27 IFES apresentaram argumentações contrárias ao sentido e ao ideário de formação docente plasmado nas Diretrizes. As universidades internalizaram as Diretrizes (BRASIL, 2006b) de formas diferentes, sem, entretanto, alterar o sentido de formação. Talvez a maior resistência das universidades esteja no fato de não terem aderido à proposição de que o CPe não formará *pedagogos*. As IFES usam com frequência esta denominação para designar o egresso, ainda que esteja implícito e explícito na documentação de que se trata de um "novo pedagogo". Ou seja, além da docência, há também a ressignificação do sentido de pedagogo.

A análise cuidadosa da empiria nos permite defender a seguinte tese: a formação de professores para sua atividade primeira, o ensino,

em CPe de IFES, está bastante comprometida e em risco. Propõe-se a formação de um docente estiolado e enfraquecido. Embora a docência figure como principal eixo nas DCNP e nos 27 cursos analisados, a formação do professor é preterida em favor de outros conhecimentos, campos e atribuições: gestão, inclusão, pesquisas e práticas pedagógicas que resolvam problemas da escola, uso de recursos tecnológicos, entre outros. Esse professor pouco tem de conhecimentos e aprofundamentos sobre o que constitui o processo ensino-aprendizagem e os conhecimentos das áreas específicas de ensino. O espaço e os conhecimentos dedicados à sua formação como professor em sentido estrito estão reduzidos nos projetos de CPe – das mais de 3.000 horas do currículo, em torno de 160, em média, foram destinadas aos conteúdos específicos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Fundamental, menos do que o previsto em lei como carga horária para um ano letivo. Além do comprometimento da formação desse licenciado, as propostas permitem colocar em questão, em última instância, a qualidade da educação para a classe trabalhadora nas escolas públicas do país.

No que diz respeito às características do *superdocente*, importa que ele e seus alunos saibam aprender a aprender; para isso não precisa uma sólida formação ou saber ensinar. Também interessa que tenha espírito investigativo, usando a ferramenta da pesquisa como recurso de autoajuda para gestão dos problemas diários no trabalho e das fragilidades na formação. Ademais, espera-se que atue numa perspectiva inclusiva e tome para si, equivocadamente, a responsabilidade por problemas sociais de todos os tipos. Na essência, o que se espera desse profissional é sua conformação e a dos seus alunos, para manutenção do *status quo*.

À construção da noção de *superdocente* subjaz forte ironia, derivada das esperanças do senso comum de que algum super-herói possa nos salvar das agruras da existência. Se as políticas educacionais de formação docente – incluídas as das IFES estudadas – podem apelar para o *superdocente* como redentor das mazelas sociais, econômicas e educacionais, é necessário reafirmar que essa é uma construção ideológica que busca gerar o máximo de internalização possível da educação do capital para a conformação dos sujeitos (MÉSZÁROS, 2005).

1.4 A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Para expor os resultados alcançados, organizamos três eixos de análise, desdobrados em quatro seções, além da Introdução. No primeiro

eixo, apresentado na segunda seção, tratamos das explicações e dos posicionamentos das universidades, de intelectuais e pesquisadores da área, frente à reforma. No segundo, exposto na terceira e na quarta seção, verticalizamos o estudo sobre a organização dos CPe e as principais tendências da formação. No último eixo, quinta seção, dedicamo-nos a compreender as características do licenciado, apresentando sua denominação, descrição e análise de como deve ser, o que deve fazer e saber. Nas quatro seções seguintes, buscamos elucidar o projeto de formação docente hegemônico, seu vínculo com os interesses do capital e os indícios de internalização das DCNP pelas universidades.

Na segunda seção, *A conjuntura da reforma e primeiros indícios da internalização da agenda do capital por universidades federais*, apresentamos as evidências da carência de análise de conjuntura que explique a reforma, identificamos a existência de uma leitura "atrofiada" da história do CPe, que obscurece seus fatores determinantes, na primeira década dos anos 2000; revela-se o predomínio da concordância diante das mudanças instituídas e várias comemorações pelas alterações no CPe. Pontuamos as críticas relativas à forma de organização ou à forma de interpretação da *Resolução*. Não consideramos que haja uma transgressão às Diretrizes, mas tão somente algumas escolhas que não atendem à ampliação da docência e à construção do *superdocente*.

Na terceira seção, *Características e organização dos Cursos de Pedagogia: dos aspectos particulares aos comuns*, explicitamos as principais características dos CPe e da organização curricular. Mostramos a adesão das IFES à variedade de campos de atuação para o Licenciado em Pedagogia e a dispersão da CH nos diferentes componentes curriculares – obrigatório, optativo, eletivo e atividades complementares, nos Núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE) – e nas categorias formativas – *fundamentos da educação*, *docência*, *gestão*, *pesquisa*, *estágio*, *outros conteúdos*. A forma de organização evidenciou que estamos diante da formação de um profissional flexível e polivalente, multifuncional (VAZ, 2013), com predomínio de uma formação aligeirada e dispersa; que há, em geral, concordância entre as universidades quanto às indicações propostas pelas DCNP, em especial no que tange ao tripé docência-gestão-pesquisa como componente da formação e como campo de atuação. Conquanto haja certa uniformidade, existem propostas diferenciadas, como ofertar NADE nos moldes de habilitação e estágios como Residências Pedagógicas.

Na quarta seção, *As grandes tendências nos Cursos de Pedagogia: dissensos e consensos na formação docente*, discutimos quatro grandes tendências que caracterizam o CPe em IFES: hegemonia da concepção de docência alargada, composta pela articulação entre ensino-gestão-pesquisa e pela apropriação da Pedagogia como prática; caráter instrumental da pesquisa, nos cursos e no perfil de professor a ser formado, como ferramenta de autoajuda do docente; conteúdos da formação, ora escassos, ora emergentes nas grades curriculares; internalização nos PPCPe da agenda político-pedagógica divulgada nas últimas décadas por OM e algumas organizações da sociedade civil.

Na quinta seção, *Licenciado em Pedagogia: a conformação do superdocente*, tematizamos a dispersão de nomes dados ao egresso, o que deflagra uma verdadeira crise de identidade. Indicamos o quanto os documentos são vagos em relação aos conhecimentos e competências para atividades de ensino, as quais não constam como prioridade em boa parte das universidades, ainda que a docência seja o principal núcleo, bem como que o seu sentido alargado prepondera entre as instituições. Problematizamos os vários campos de atuação indicados para os egressos, os quais carecem de especificação quanto a funções, conhecimentos e/ou aptidões. Ao final da seção, discutimos os elementos que compõem a aparência e a essência do profissional que denominamos ironicamente de *superdocente*.

2 A CONJUNTURA DA REFORMA E OS PRIMEIROS INDÍCIOS DA INTERNALIZAÇÃO DA AGENDA DO CAPITAL POR UNIVERSIDADES FEDERAIS

Para compreender o projeto de formação de Licenciados em Pedagogia ofertado por Universidades Federais após a aprovação da *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 (BRASIL, 2006a), um dos esforços necessários foi localizar e analisar as mudanças como parte de uma política educacional maior, atrelada às mudanças políticas e econômicas do país. Nossos estudos anteriores permitem afirmar que as DCNP são parte de reformas neoliberais iniciadas na década de 1990 e implementadas em vários países da América Latina e Caribe, resultado de uma agenda comum no âmbito educacional.[31]

Para Lima Filho (2010, p. 211), políticas e reformas educacionais podem ser justificadas, ao mesmo tempo, pelas demandas de movimentos sociais com "manifestações de projetos nacionais em disputa", pelo tipo de "inserção do país na ordem econômica mundial" e pela busca de "hegemonia das relações sociais capitalistas". Além de Lima Filho, outros intelectuais têm demostrado o vínculo ideológico estabelecido nos últimos anos entre Educação, escola, professor e desenvolvimento econômico, fenômeno que não data da década de 1990, mas recrudesce nesse momento (NEVES; PRONKO, 2008; SOUZA; ARAUJO, 2010; CASTELO, 2013; PREVITALI, 2012; MARTINS; NEVES, 2015).

Ao estudar o processo de reconversão docente deflagrado pelas políticas educacionais neoliberais após os anos 1990, liderado por OM, especialmente a UNESCO, Evangelista (2012, p. 44) afirma que um dos objetivos das reformas educativas na América Latina e Caribe, nas quais o professor teve papel central, foi reconverter o trabalhador para as novas demandas da reestruturação produtiva por meio da reconversão do professor, entre outras importantes mediações. As DCNP contribuem, em nossa análise, para reconverter o professor, tendo em vista ampliar sua participação na reprodução do projeto educativo do capital, ressalvadas por nós as contradições de tal processo.

Com base nessa discussão, nesta seção, articulamos um diálogo com uma produção acadêmica particular: aquela que discutiu as DCNP

[31] Sobre o conteúdo dessa agenda e a construção de consenso em torno dela, cf. Dale (2004), Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), Neves et al (2005, 2010), Neves e Pronko (2008); Brito Neto e Shiroma (2015), Triches (2010) e Decker (2015).

após 2006, isto é, avaliou-as, validou-as ou criticou-as (24 trabalhos), e aquela que estudou as reformas curriculares que se sucederam à determinação legal (19 trabalhos). Nosso objetivo foi o de entender como os pesquisadores compreenderam os determinantes que constituíram as DCNP e, depois, como explicaram a reforma no CPe. O segundo movimento desta seção foi o de apresentar as justificativas para a reforma, as características desse processo e o posicionamento das 27 Universidades Federais no que se refere às Diretrizes. Trabalhamos, então, com a produção acadêmica – 43 trabalhos – e com os 29 documentos da IFES escolhidas para a presente pesquisa. Ao cotejarmos a produção acadêmica com os documentos das Universidades Federais, pudemos desenvolver análises acerca das explicações e justificativas oferecidas para a reforma do CPe, bem como entender o projeto de formação aprovado pelas DCNP e evidenciar as relações feitas entre os PPCPe de Universidades Federais e as Diretrizes.

2.1 A CONJUNTURA DA REFORMA EM CURSOS DE PEDAGOGIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA: HISTÓRIA ATROFIADA

No exame da produção acadêmica intencionamos compreender como a Licenciatura em Pedagogia era localizada e explicada na história e na conjuntura política, econômica e educacional pelos intelectuais e, por essa via, entender as possíveis justificativas oferecidas para a reforma de 2006. As principais datas e questões abordadas referem-se à sua criação, em 1939, na Universidade do Brasil, Rio de Janeiro (RJ); aos pareceres do Conselheiro Valnir Chagas, membro do então Conselho Federal de Educação,[32] nas décadas de 1960 e 1970; às críticas aos especialistas – formado nas denominadas habilitações – e por decorrência à divisão hierárquica do trabalho escolar, vigente dos anos 1970 até 2006; e à luta do denominado *Movimento de Educadores*, iniciado na década de 1980. Nos anos 1990, ganha proeminência na produção acadêmica a aprovação da LDBEN 9.394/1996 e a disputa ocorrida entre os defensores do CPe e os do Curso Normal Superior (CNS); neste mesmo período, ressaltam-se as contendas de educadores de universidades com o governo FHC (PSDB), considerado neoliberal, e as inúmeras tentativas de construção de DCNP (1999-2001) nesse

[32] Em1994, durante o Governo Itamar Franco, o CFE foi extinto e passou a ser denominado de Conselho Nacional de Educação, como na década de 1930.

governo. O percurso histórico realizado finaliza com a retomada dos debates sobre as Diretrizes do CPe, até sua aprovação (BRASIL, 2006b), no governo Lula (PT). Alguns pesquisadores, explícita e/ou implicitamente, consideram o segundo governo mais democrático e ideologicamente diferente.[33]

Em geral, a história do CPe é contada numa linha cronológica, privilegiando-se alguns aspectos históricos e as disputas no campo político, principalmente a política educacional. No conjunto dos artigos, trabalhos em eventos, dissertações e teses, são frágeis as ponderações acerca dos determinantes econômicos que teriam levado às alterações no curso, a maioria sustentada por afirmações muito genéricas.

No que toca às Diretrizes, foram observadas as disputas e embates para sua construção, no período de 1999 a 2006. Dependendo da aliança à que se vinculam as ideias defendidas nos textos, há uma avaliação diferente da versão final das DCNP (BRASIL, 2006b) e uma leitura também distinta sobre os grupos em litígio. A ideia mais difundida está relacionada aos dois principais projetos em disputa: um projeto de professor que atendia preceitos neoliberais, apresentado pelo CNE, e outro progressista, posto como radicalmente diferente da proposta do governo, liderado por educadores organizados, encabeçado pela ANFOPE (AGUIAR et al, 2006; BRZEZINSKI, 2007; SCHEIBE, 2007a, 2007b, 2008; DURLI; BAZZO, 2008; RIBEIRO; MIRANDA, 2009; SCHEIBE; DURLI, 2011; RIBEIRO, 2010; SIMÃO LUIZ, 2011; RANGEL, 2011; SANTOS, 2013). Como mencionado, esses não eram os únicos projetos em disputa, tampouco as únicas posições na produção acadêmica.[34]

---

[33] Sobre a história do CPe e da formação docente em nível superior no Brasil, cf. Bissoli da Silva (1998, 2002), Evangelista (2002), Saviani (2007a, 2008), Vieira (2007) e Triches (2010).

[34] Entre as 43 publicações, foi possível localizar posições diferentes quanto às DCNP, assim como proposições de CPe distintos: há autores que concordam com as DCNP, a maior parte vinculada à ANFOPE e seus apoiadores; outros autores, vinculados a Libâneo e apoiadores, apresentam críticas às DCNP e propõem a formação de um pedagogo especialista; outras produções que apresentam críticas às DCNP defendem a formação do *pedagogo unitário* (UFPR); em alguns trabalhos há crítica às DCNP, mas, diante da sua aprovação, propõe-se a dedicação de esforços na organização curricular dos CPe, com foco na escola, e, como eixo transversal do curso, a história da instituição escolar, ideias defendidas por Saviani e apoiadores; há registro de alguns trabalhos que apresentam críticas às DCNP, mas sem proposição de

No que se refere à abordagem da história, as maiores referências são Bissoli da Silva (1998) e intelectuais vinculadas à ANFOPE (SCHEIBE; AGUIAR, 1999; FREITAS, 1998, 1999, 2001, 2002a, 2003, 2007). Para a discussão sobre os grupos organizados no processo de construção das DCNP, as referências são, principalmente, textos de intelectuais da ANFOPE e algumas pesquisas acadêmicas, com destaque para os trabalhos de Vieira (2007) e Durli (2007). Para localizar-se a formação docente no bojo das políticas educacionais uma das referências mais citadas é o livro *Política Educacional* (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Em muitas produções não encontramos análise de conjuntura; algumas contém apenas afirmações pontuais sobre o contexto da década de 1990: uma década neoliberal ou um período que marcou a formação docente no país (RANGEL, 2011; RIBEIRO; MIRANDA, 2009; SCHEIBE, 2008, 2007a, 2007b; SAVIANI, 2007, 2008; SOARES; BETEGA, 2008; BRZEZINSKI, 2007, 2006; POPPE, 2011; PASSOS, 2011; GIMENES, 2011; RIBEIRO, 2010; MATOS DA SILVA, 2013; CRUZ, 2011, HOBOLD et al, 2009). Em outros trabalhos, especialmente em teses e dissertações, vê-se subtítulos em torno da reestruturação produtiva, do neoliberalismo e da educação, com maior detalhamento dos determinantes econômicos sobre esta última (PORTELINHA, 2014; MEDEIROS, 2013; MATOS DA SILVA, 2013; VIANA, 2011; MORAES, 2011; MOREIRA, 2009).

Dos materiais analisados, o único que faz críticas acerca das interpretações da interferência econômica na educação, na escola e no trabalho docente é o artigo de Libâneo (2012). Para o autor, as décadas marcadas pela ditadura militar (1964-1985) demandaram uma discussão do caráter político do ato pedagógico, de uma "concepção sociologizante de escola e de currículo" e a denúncia da subordinação escolar aos interesses econômicos. Passado esse momento, segundo o autor, intelectuais da área ainda continuaram focando o aspecto político e sociológico da escola, secundarizando os aspectos técnicos e pedagógicos do trabalho escolar, da formação e do trabalho docente. O autor pondera que

> É pertinente a associação entre o sistema de produção capitalista e o papel das escolas, assim como a presença nas escolas, e nas demais instituições sociais, de elementos do processo

curso e em algumas produções não foi possível localizar a posição do(s) autor(es). Cf. Apêndice B.

> capitalista de organização do trabalho. Entretanto, não se pode deduzir daí que a escola se constitua, *ipso facto*, local de trabalho capitalista. Se isto fosse possível, a escola seria considerada como um lugar de produção de mercadorias, valendo aí o raciocínio segundo o qual a produção de trabalhadores (o que faz a escola) seria idêntica ao processo de produção de mercadorias. Em verdade, os professores e pedagogos especialistas que atuam na escola não são agentes diretos do capital e nem os alunos mercadorias a serem produzidas. E é absurdo situar na estrutura escolar um pedagogo especialista que representa as classes dominantes para explorar o professor. No raciocínio que explica as desigualdades sociais básicas pela divisão do trabalho, ambos se encontram no mesmo lugar social. (LIBÂNEO, 2012, p. 12).

Apesar dessas considerações de Libâneo e das discordâncias em relação às conclusões à que chegou (BRASIL, 2006b), há um consenso na produção acadêmica relativa à conjuntura da década de 1990. Tal década é dada como marcada por políticas neoliberais, com impacto na educação, na escola, na formação e no trabalho docente e no CPe; afirma-se que as reformas educacionais estavam subordinadas às orientações de OM, com citações frequentes aos encaminhamentos do *Relatório Delors* da UNESCO (2000) e do Banco Mundial (BM); avalia-se que as reformas educacionais decorriam da restruturação produtiva e atendiam a interesses do capital; acentuava-se o caráter salvacionista da educação presente nas políticas públicas para esta área, direcionadas à solução de problemas sociais. A exemplo do que identificamos no balanço da produção acadêmica durante a pesquisa de mestrado (TRICHES, 2010), os pesquisadores da educação fazem essas afirmações com base em outros estudiosos da área, na maioria das vezes com afirmações genéricas e poucas referências documentais.[35]

[35] Eis alguns exemplos do que denominamos de "afirmações genéricas": "[...] a Formação de Professores e do Pedagogo e seu campo de atuação vêm passando por mudanças, seja do ponto de vista da legislação, seja do campo empírico. A demanda da escola/sociedade de uma formação do professor pedagogo deve ter como parâmetro uma base teórico-metodológica sólida e contextualizada com as novas exigências da sociedade do conhecimento" (SANTOS, 2013, p. 76); "É certo que as reformas educacionais no Brasil não

Outra informação bastante difundida nas publicações avaliadas está relacionada ao ideário disseminado pela política educacional. Costa (2013, p. 115), com base em outros pesquisadores, assegura que

> dentre os conceitos repetidos à exaustão até que se tornassem naturais, pode-se apontar os de "educação ou aprendizagem ao longo da vida", o de "formação do professor reflexivo" e o de "desenvolvimento de competências e habilidades", constituindo-se esta em uma nova ordem educativa, houve uma "multiplicação de iniciativas internacionais relacionadas com o tema".

A responsabilidade por disseminar esse ideário, mencionado por vários pesquisadores, é atribuída às OM, com predominância da UNESCO e do BM. A "influência" dessas organizações nas políticas educacionais da década de 1990 é facilmente localizada na produção da área, porém são menos frequentes as pesquisas em que são investigados os pormenores dessa relação (PORTELINHA, 2014; LEAL, 2103; COSTA, 2012; OLIVEIRA, 2011; PASSOS, 2011; VIANA, 2011; MORAES, 2011; SOMENSI; OITTICA; VICENTE, 2014; PETERNELLA; GALUCH, 2102; BIANCO, 2009).

Chama a atenção o fato de a maioria dos trabalhos acadêmicos não fazer menção aos governos que implementaram as políticas neoliberais; por exemplo, ao partido e ao ex-Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995-2002). Nos trabalhos que discutem as DCNP após sua aprovação em 2006 (24 textos), em quase 55% (13) não há referência ao governo. Das dezenove publicações que analisam reformas curriculares em CPe pós-DCNP, em pelo menos 58%

---

conseguiram responder às expectativas da sociedade, ou seja, ainda não alcançaram o parâmetro desejável referente à melhoria da qualidade de ensino, aprendizagem, vida e trabalho e do exercício da cidadania para a maioria da sua população, uma vez que privilegiam ora quem ensina, ora quem aprende, ora o conteúdo, o método ou a técnica. São posicionamentos que refletem o papel da escola em conformidade com a conjuntura política e econômica que faz parte do contexto cultural e social, constituindo-se em perigosa polarização dos elementos do processo educativo, por pensá-los de forma desarticulada" (PASSOS, 2011, p. 16); "[...] no século XX, registra-se a elaboração de políticas educacionais com ênfase nas práticas institucionais da escola, considerada como responsável por propiciar o desenvolvimento da força de produção [...] para responder às demandas do capital". (PASSOS, 2011, p. 49).

(11) também não se faz essa referência. Sobre o Governo Lula ou o PT, esse resultado é ainda maior: das 43 produções acadêmicas, apenas seis fazem referência a ele. Dessas, quatro produções consideram explicitamente que se trata de um governo de continuidade que implantou políticas neoliberais (BIANCO, 2009; MOREIRA, 2009; NASCIMENTO, 2009; EVANGELISTA; TRICHES, 2008).

Na mesma direção, destaca-se a ausência, nas produções acadêmicas, da análise sobre a primeira década de 2000, especialmente a conjuntura pós-aprovação das DCNP (BRASIL, 2006b). A história do CPe, nos trabalhos analisados, encerra-se no final do século XX; após esse recorte temporal há certo silenciamento em torno das questões políticas e econômicas. Aventamos a hipótese de que isso ocorra em razão da adesão de muitos intelectuais às políticas do Governo Lula. Nas entrelinhas de muitas publicações, percebe-se a tendência de avaliar o governo FHC como neoliberal, autoritário e péssimo para a Educação, ao passo que os anos que o sucederam são vistos como mais democráticos, principalmente quando se trata das DCNP.[36]

Na avaliação de Durli e Bazzo (2008), entre as condições que favoreceram a adesão dos movimentos de educadores às políticas educacionais está a constituição, dentro do Aparelho de Estado, de espaços considerados mais democráticos e participativos. As autoras destacam a participação da ANFOPE nesses espaços, nos quais suas ideias foram ouvidas e posteriormente incorporadas à política educacional. No Governo FHC, a correlação de forças era desigual, e a ANFOPE teve dificuldades para estabelecer negociações com os Conselheiros do CNE. Durante a primeira década dos anos 2000, o cenário teria mudado na instância federal. Segundo afirmam Durli e Bazzo (2008, p. 205),

> Para as instituições representativas do campo educacional, por sua vez, as comissões constituem espaços privilegiados no sentido de possibilitar a

[36] Uma das evidências dessa interpretação é a *Carta de Florianópolis*, produzida pela ANFOPE e FORUMDIR (2016) durante o encontro das entidades, realizado nos dias 6 e 7 de julho do corrente ano, na UDESC, Florianópolis-SC. Na Carta, ambas se posicionam contra o governo interino de Michel Temer (PMDB), iniciado com o afastamento da então Presidente da República, Dilma Rouseff (PT), e defendem os avanços conquistados no governo petista, destacando, entre outros pontos, as DCNP (BRASL, 2006b) e a *Resolução CNE/CP n. 2/2015*, que aprovou as novas Diretrizes para os cursos de formação docente (BRASIL, 2015a).

> defesa, por dentro do aparelho de Estado, das ideias construídas no âmbito da sociedade civil. No que concerne ao Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, a participação de integrantes da ANFOPE e de entidades parceiras nas comissões de especialistas possibilitou a promoção de amplas discussões e a incorporação de alguns dos princípios historicamente construídos em relação à formação dos profissionais da educação.

Na mesma perspectiva, Scheibe (2007, p. 49) afirma que as primeiras propostas de diretrizes apresentadas ao CNE, no final dos anos 1990 e início de 2000, expressavam interesses de entidades educacionais e "a tendência que já se delineava experimentalmente em muitos cursos". Para a autora, apesar das tentativas contrárias, entre 1997 e 2005,[37] o CNE optou por uma "posição negociada ao apropriar-se de aspectos da proposta delineada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 1999" que, por sua vez, atendia reivindicações de entidades da área, principalmente da ANFOPE e seus apoiadores, e de instituições formadoras (SCHEIBE, 2007a, p. 60). Saviani (2007, p. 128) concorda que reinou no CNE, entre 2005 e 2006, "relações amistosas" entre os conselheiros e o Governo, facilitando o acordo de alguns interesses nas DCNP, entre eles "o da classe dominante". Santos (2011), ao apresentar os vários grupos que negociavam com o CNE a definição dos rumos do CPe, considera que,

[37] O principal motivo de resistência do CNE e do MEC aos projetos de DCNP apresentados pelas Comissões foi o privilégio atribuído ao Curso Normal Superior, como espaço por excelência de formação de docentes para a Educação Básica (VIEIRA, 2007; SCHEIBE, 2007; SAVIANI, 2007; FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007; RIBEIRO; MIRANDA, 2009; SANTOS, 2011; FONTANELLA, 2011; COSTA, 2012; LEAL, 2013). Santos (2011, p. 178), ao analisar o processo de construção das DCNP, afirma que "o ponto culminante da empiria do trabalho foi a descoberta de um anexo com inúmeros documentos enviados ao CNE, que simplesmente foram ignorados no debate político no espaço do conselho, um elemento agravante para o regime democrático e para a transparência nas decisões políticas ao considerarmos que o órgão é de caráter consultivo e representa diferentes esferas da sociedade civil na educação. A análise documental das fontes desvela claramente que, muito mais que concepções acadêmicas em disputa, estavam em jogo neste debate interesses políticos e econômicos que fortaleceram a mercantilização da educação".

> embora os intelectuais das universidades e das entidades tenham apresentado concepções que provocavam tensões no seio do debate acadêmico, expressando lutas pela hegemonia da base comum nacional do curso, foram outras frações lideradas pelo setor empresarial que dominaram as negociações do texto final das DCN de Pedagogia. [...] O CNE forjou, no momento acalorado do debate, um consenso de base comum nacional docente, formulado ao longo do debate histórico da Anfope, porém conferindo a ela um determinado sentido que convergia com os interesses mercantis de uma formação mais aligeirada e de menor custo. (SANTOS, 2011, p. 177).

Na avaliação de Peternella e Galuch (2012, p. 14), o projeto de formação docente da associação não estaria contemplado na *Resolução CNE/CP n. 1*/2006. Embora pareça o contrário e "haja expressões, termos e conceitos semelhantes ou os mesmos utilizados no documento elaborado pelas entidades representantes do Movimento dos Educadores, o significado que aqueles [DCNP] portam não coincidem". As autoras concluem que ANFOPE e CNE "não defendem o mesmo perfil de pedagogo". Não é nosso objetivo discutir as diferenças entre esses projetos; interessa-nos assinalar, neste trabalho, que na produção acadêmica há avaliações diferentes sobre as DCNP e sobre como se deu a reforma.

Embora alguns intelectuais sustentem que os espaços ocupados no Governo Lula podem ser considerados fruto da correlação de forças, por meio da qual o *Movimento de Educadores* logrou reunir as condições para fazer com que o Aparelho de Estado incorporasse algumas das suas reivindicações, outros autores – estudiosos da conjuntura política e econômica do Brasil nas últimas décadas – afirmam se tratar de uma nova etapa neoliberal de cooptação de intelectuais e bandeiras progressistas, estratégia de superação das resistências à reforma educacional. Moraes (2001), ao estudar o recuo do pensamento crítico na produção acadêmica, especialmente a partir da década de 1990, explica que

> Nesse particular interessa, sobretudo, chamar a atenção para um significativo aspecto da inflexão teórica contemporânea: o sutil exercício linguístico posto em prática em anos recentes.

> Termos e conceitos têm sido absorvidos pela pragmática retórica corrente. Uns foram naturalizados – o capitalismo, por exemplo – alguns foram construídos, ressignificados, modificados ou substituídos por outros mais convenientes. O termo igualdade, entre outros tantos exemplos, cedeu lugar à equidade, o conceito de classe social foi substituído pelo de *status* socioeconômico, os de pobreza e riqueza pela peculiar denominação de "baixo" e "alto" ingressos sociais. Destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas, o novo e pragmático vocabulário faz-se necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e criar novas formas de controle e regulação sociais. Alcançar o consenso é então fundamental, o que é efetivado com inegável sucesso, seja pela cooptação de intelectuais – tantos deles educadores –, bem como pela monocórdica repetição de um mesmo discurso reformista para a educação nos documentos das agências multilaterais e nas políticas de governo de vários países, notadamente na América Latina. (MORAES, 2001, p.14).

Ao encontro desse pensamento, Castelo (2013) considera que a partir do momento em que o PT assumiu o poder no Brasil a adesão de intelectuais de esquerda ou progressistas ao governo foi maior, pois, segundo ele,

> Desarmados da sua vocação utópica de uma *práxis* voltada para a transformação social, os intelectuais progressistas vêm gradativamente perdendo sua identidade própria, e cada vez mais são cooptados, objetiva e subjetivamente, pelas classes proprietárias. Parte dos ideólogos e lideranças políticas mais representativas do social-liberalismo é composta por ex-membros da esquerda. (CASTELO, 2013, p. 257).

Segundo o autor, "o que houve foi uma incorporação de antigos setores socialistas e comunistas ao projeto burguês de fortalecimento da sua supremacia", por meio de um transformismo, um "processo de conversão de setores da esquerda", no qual "os grupos cooptados tornam-se aliados de segunda mão do bloco social-ideológico dominante

e não assumem o controle da direção política" (CASTELO, 2013, p. 275).

Por sua vez, Coelho (2015, p. 134-136), na mesma perspectiva de Castelo (2013), analisando a conjuntura pós-ditadura até os dias atuais, afirma que, no Brasil, buscando o

> apassivamento dos trabalhadores, cuja movimentação autônoma representava risco máximo [ao sistema], a nova hegemonia burguesa traçou os marcos do realinhamento político das diversas frações da classe dominante e redefiniu a forma (não o conteúdo, evidentemente) da relação com os subalternos.

Entre as estratégias de produção de consenso, de conformação e de controle dos movimentos de esquerda e críticos ao capital, realizou-se a cooptação ou "amplíssimas alianças" com cientistas, intelectuais de esquerda, partidos políticos, historiadores, entre outros. Estes últimos teriam contribuído significativamente para a reinterpretação da história, alterando a memória do passado, com graves repercussões sobre o presente. Coelho (2015, p. 136) pondera que

> Ela [a história] é um ponto sensível por duas razões. Em primeiro lugar porque é no terreno da memória que tem de ser travado o combate para controlar tanto os significados atribuídos pelos "de baixo" às lutas do passado quanto as conexões que podem ser feitas com o presente. [...] Ao invés de evocar fantasmas de um passado incômodo, as forças hegemônicas [burguesas] impõem silêncio. E que os mortos enterrem seus mortos. (grifo no original).

A análise da incorporação e ressignificação de bandeiras históricas de movimentos de esquerda ou progressistas, bem como da adesão de seus intelectuais ao projeto da "nova pedagogia da hegemonia capitalista" (NEVES et al, 2005; 2010), pode colaborar para esclarecer a avaliação positiva com a qual o resultado final da reforma foi recebido na produção acadêmica coligida, havendo inclusive quem tenha falado em vitória. Também pode elucidar parte da dificuldade dos pesquisadores e das instituições formadoras em fazer uma análise da conjuntura do período, especialmente do governo petista, que o reconhecesse como disseminador de um projeto de formação docente que, hegemonicamente, atende aos interesses do capital.

Em síntese, localizamos nessa literatura importantes posições que interferem na política de formação docente e no Curso de Pedagogia, regidas pelo que denominamos de "história atrofiada": uma sucessão de fatos muito restrita ao âmbito educacional, abstraída de seus determinantes econômicos. Há uma apropriação das análises de conjuntura feitas por outros autores, das quais se extraem afirmações genéricas; percebe-se também certo silenciamento das questões específicas e gerais relativas ao CPe a partir dos anos 2000.

2.2 AS JUSTIFICATIVAS DA REFORMA E O QUE SE ESPERA DELA

Os argumentos mais usados para justificar e explicar a reforma realizada no CPe relacionam-se aos "problemas históricos", desde sua criação, com destaque especial para a relação dicotômica entre licenciatura e bacharelado e teoria e prática. Afirma-se ainda que as DCNP eram necessárias para impedir que o CPe e as universidades deixassem de ser o espaço por excelência de formação inicial de docentes para as primeiras etapas da Educação Básica – risco que estava instituído pela LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996). O embate entre o modelo de formação proposto pelo Curso Normal Superior criado no governo FHC e o CPe se evidencia na crítica unânime em todos os textos acadêmicos que o mencionam.

Ressonâncias dessas perspectivas são encontradas na documentação das 27 IFES. Há justificativas consensuais para as mudanças do CPe reconhecendo que se trata de uma reforma substancial, com "redefinição e reconfiguração dos conhecimentos, métodos e estruturas de atuação do campo da Pedagogia" (UFAM, [2007?], p. 4), construindo um "novo perfil do Pedagogo" (UFAM, [2007?], p. 3), um(a) "novo/a pedagogo/a" (UFAL, 2006, p. 32), um "novo pedagogo/professor" (UFG, 2003, p. 5) ou ainda uma "reinvenção da profissão docente" (UFRR, [2007?], p. 15). Menciona-se de modo recorrente que se trata de um "novo" curso, "novo" perfil para o licenciado, um "novo" profissional.

Para a UFPB (2006, p. 3), as pressões para sua reconfiguração teriam ocorrido desde a década de 1990, devido às "novas exigências no mundo do trabalho para os pedagogos e impulsionado a que [sic] os Cursos de Pedagogia buscassem outras estruturas organizativas". A

UNIFESP (2010, p. 7) indica que as mudanças estavam atreladas ao importante papel que a "instituição escola desempenhou e desempenha na constituição da sociedade moderna, muito especialmente a sociedade ocidental, que está a ocidentalizar o mundo todo", demandando "expansão significativa das oportunidades de aprendizado" e um espaço que garanta o direito à educação para todos. Afirma-se que o CPe se tornaria importante "para as funções de gestão educacional" e para a preparação de profissionais como os professores, que lidam diretamente com os "fenômenos de exclusão" presentes na sociedade. Tais fenômenos estariam relacionados às políticas educacionais de "acesso equitativo à educação, sob a forma de ampliação e aprimoramento das aprendizagens e dos cuidados com a Educação Básica desde a primeira infância" e com a "oferta de Ensino Superior que colabore para a construção de mecanismos de atendimento de lacunas tão presentes no contexto social" (UNIFESP, 2010, p. 7; 10). Vemos claramente a perspectiva assistencialista atribuída à formação docente e à escola de Educação Básica (EVANGELISTA; LEHER, 2012), bem como a incorporação da ideia de aprendizagem sem ensino.

No PPCPe da UFMT ([2007?], p. 5) alega-se que as alterações visavam atender às exigências da "[...] movimentação social, ocasionada pelo avanço tecnológico e pelas novas frentes de trabalho para o Pedagogo, como educação infantil, educação hospitalar, educação no campo, indígena, de jovens e adultos, em empresas públicas e privadas". A instituição afirma:

> Este é o ciclo: as necessidades surgem, a sociedade se ressente, as pressões são por ela manejadas, o Estado responde com a articulação de novas políticas, e a UFMT, pelo seu Instituto de Educação, revê seu Curso de Pedagogia em respeito à própria sociedade – origem e causa da sua singela existência. Por essas referências, o Curso de Pedagogia é chamado à ordem para que ele continue com a sua permanente missão de formar pedagogos, educadores para servir à sociedade, numa formação pautada no pleno desenvolvimento das habilidades/competências próprias do ser humano – imbuindo-os de discernimento, sentimento crítico, espírito solidário, sobretudo plenamente capazes para o seu VIVER (UFMT, [2007?], p. 18, destaque no original).

A despeito do aparente compromisso social, a citação demonstra certa passividade da universidade, como se restasse apenas servir e atender às demandas sociais, entretanto retiradas de suas inserções de classe.

Um "novo estilo de pedagogia" justificaria a reforma (UnB, 2002, p. 6), "em decorrência dos novos modelos de organização e gestão do trabalho e seus diferentes atores [que] explicam a demanda de um novo tipo de educação e de pedagogia". A UnB (2002, p. 6) assim descreve sua posição:

> A crescente incorporação da ciência e da tecnologia aos processos produtivos e sociais, advinda da globalização da economia, provocou uma reestruturação do mundo do trabalho em escala planetária. Ao passar de uma base eletromecânica para uma base microeletrônica, que atingiu todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, o sistema produtivo alterou a relação entre educação e trabalho. Assim, passou a exigir não somente que se ampliasse a base do conhecimento do trabalhador, mas que ele viesse a possuir habilidades cognitivas, comportamentais e tecnológicas diferentes das exigidas pelos modos de fazer vigentes na era do fordismo/ taylorismo.

Também neste excerto há uma aparente crítica à organização capitalista; de fato as determinações econômicas induzem a sua adaptação às demandas colocadas. Palavras de ordem como meritocracia, treinamento, experiência, prática, avaliação dos resultados, eficiência e competitividade estão entre as orientações de agências do capital para a formação do trabalhador e são assumidas pela universidade em questão, ao exemplificar o que se espera do CPe.

Nessas universidades, a reforma atrelou as mudanças às novas demandas do capital, postas como necessidades universais da sociedade, sem maiores detalhes. A ideia subjacente é a de que as alterações na formação profissional favoreceriam o desenvolvimento econômico do país e, por isso, deveriam ser atendidas. Predomina nos projetos a defesa de que as universidades precisariam se adaptar e atender ao mercado de trabalho, elidindo-se litígios e interesses antagônicos.

De modo geral, a reforma no CPe se fez necessária, segundo indicações dos projetos, porque a evolução da sociedade exigia um cidadão mais dinâmico e flexível. Pelo menos quatro tipos de

argumentos foram oferecidos como explicação: haveria uma demanda por "pedagogos" em novos postos do mercado de trabalho (OnG, movimentos sociais, empresas, hospitais, etc.); as Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional da Educação impunham às IES alterações no CPe;[38] a administração central da universidade solicitava a reestruturação das licenciatura; haveria a necessidade de acompanhar a tendência nacional de reforma e os debates realizados por entidades da área, como a ANPEd, ANFOPE, ANDES, FORUMDIR, entre outras (UnB, 2002; UFG, 2003; UFPB, 2006; UFAL, 2006; UFMT, [2007?]; UFRGS, [2008?]; UNIR, 2009; UNIFESP, 2010; UFPI, [2010?]).

Os argumentos usados nos PPCPe parecem indicar a incorporação e a "naturalização", pelas universidades citadas, de uma concepção que confere à Educação o poder de salvar o país de suas dificuldades, bem como a recuperação da Teoria do Capital Humano no CPe – embora ela não tenha sido explicitamente mencionada na documentação. Isso se torna ainda mais preocupante ao nos depararmos com as poucas análises de conjuntura, problematizações ou considerações sobre a sociedade almejada para a qual se prepara o Licenciado em Pedagogia (UFPR, 2007; UFSC, 2008; UFAM, [2007?]; UFPA, 2010).

Mais alguns apontamentos sobre as estratégias de criação de consenso e de implementação de políticas são importantes. Para Souza (2010, p. 136), as políticas sociais, incluindo as da educação e da formação docente, carregam, muitas vezes, um caráter contraditório, pois, ao responderem

> [...] às necessidades da valorização do capital, por meio da formação do capital humano necessário à ampliação das taxas de mais-valia [...], também funcionam como estratégia de mediação política de interesses antagônicos [...].

[38] As resoluções mencionadas são a *CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002, que "Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena"; a *CNE/CP n. 2*, de 19 de fevereiro de 2002, que definiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, e a *CNE/CP 1*, de 15 de maio de 2006, que "Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura". Os pareceres citados foram: *Parecer n. 5/2005* e *Parecer n. 03/2006* das DCNP (BRASIL, 2002a, 2002b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b).

Sobre as negociações e a correlação de forças no interior do Estado, Ianni (1982, p. 60-62) explica, com base na teoria marxista, que "o Estado nem paira sobre a 'sociedade civil' nem exprime a 'vontade geral"; "órgão da classe dominante", permeado de contradições e fetichizado, "se funda na contradição entre o público e a vida privada, entre o interesse geral e o particular", podendo, portanto, atender alguns interesses da classe trabalhadora, via políticas sociais, desde que não coloquem em risco a ordem burguesa.

Ao analisarem as políticas educacionais de formação profissional no país, Neves e Pronko (2008, p. 30) afirmam que estamos diante de um processo de "desqualificação da política" que "corresponde a um fenômeno que vem se adensando no universo capitalista", em que se ignora ou "nega-se a disputa de projetos societais e conclama-se a construção de uma nova sociedade baseada na harmonia social". Lima Filho (2010, p. 229) mostra que a estratégia tem sido a de vincular a educação ao desenvolvimento econômico como se fosse uma "feliz aliança', redentora e salvacionista". Estabelece-se uma relação linear e fragmentada entre educação e realidade, "uma espécie de metáfora religiosa", ao afirmar-se que, por meio do desenvolvimento de capital humano, ocorrerá incorporação tecnológica, elevação da produtividade, aumento da competitividade internacional e, por consequência, ascensão social dos trabalhadores e do país internacionalmente. Lima Filho (2010, p. 223) entende que essa "formulação idealista" visa ocultar a origem dos problemas sociais e os verdadeiros interesses por trás desse discurso. Na mesma direção, Noma e Czernisz (2010, p. 197), ao examinar as políticas sociais e as mudanças no mundo do trabalho, assinalam que se trata da "regulação social, da necessidade de realizar gestão do trabalho e dos pobres sob a lógica do capital e do mercado", mantendo assim as relações capitalistas de produção.

Não se pode perder de vista que as políticas educacionais demandam também a luta de movimentos sociais, a correlação das suas forças com os interesses privados. Reivindicações pela garantia do "acesso e permanência na escola", conforme princípio garantido na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN/1996 (BRASIL, 1988, 1996), por exemplo, disputam com os interesses do capital que visam a uma educação e a um financiamento que atendam às suas necessidades. Professores e escolas não cumprem importante função somente para o capital, mas também para a formação crítica da classe trabalhadora, podendo contribuir, assim, para uma "educação para além do capital" (MÉSZÁROS, 2005).

Os litígios de interesses permeiam os CPe, embora atendam predominantemente às necessidades do capital. Há certa pressão colocada sobre o professor e a escola, por meio de discursos que reproduzem o ideário das virtudes do mercado. Na contracorrente, poucas instituições procuram desenvolver em seus discentes a compreensão das múltiplas determinações que os constituem e das ilimitadas e traiçoeiras relações que costumam ser feitas entre educação e desenvolvimento econômico e social. Concordamos com Mészáros (2005, p. 65) quando afirma que

> o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica, radicalmente diferente. (grifos no original).

O sentido amplo de educação que o autor apregoa contempla a escola como espaço educativo, com papel importante para "automudança consciente dos indivíduos". No PPCPe da UFPA (2010), tendo como referência Mészáros (2005), problematizam-se as relações de trabalho na sociedade capitalista e a oferta de uma educação para além do capital. Menções à exploração, à exclusão, aos problemas sociais e à sociedade de classes aparecem na fundamentação de alguns PPCPe. Contudo, ao analisarmos o sentido de Pedagogia, os objetivos das instituições, os tipos de organização dos cursos e o perfil do egresso, percebemos que contêm componentes alinhados a demandas antagônicas.

Como os interesses do capital chegam às instituições formadoras? Por diferentes estratégias: reuniões a portas fechadas com representantes do MEC; representação nas inúmeras comissões do Aparelho de Estado por intelectuais orgânicos do capital; eventos nacionais e internacionais criados por representantes do capital ou do Estado; relatórios sobre a economia do país que criam consensos acerca dos pseudogargalos para o desenvolvimento econômico; apropriação acrítica de seus pilares ideológicos por parte de professores e intelectuais; divulgação de documentos de agências nacionais e internacionais de diferentes setores da economia; uso intensivo e mistificador da mídia, com reportagens e campanhas publicitárias tendenciosas, entre outros.

Com certa frequência, os meios de comunicação têm feito circular reportagens nas quais se afirma que a produtividade das

indústrias brasileiras é muito baixa se comparada à de outros países desenvolvidos. Tal fato é apontado como entrave ao desenvolvimento econômico e social e como principal motivo da baixa competitividade interna e externa, como mostrado na Introdução. A origem do problema estaria, sobretudo, no trabalhador, na sua formação escolar, especialmente na má qualidade da Educação Básica e de seus professores. A educação como problema, como alavanca para economia e como a chave para o sucesso do trabalhador foi defendida pela CNI e pela mídia (CNI, 2013b, 2014a, 2014b, 2014c; BBC, 2014; FOLHA DE S. PAULO, 2013b; CORREIO BRAZILIENSE, 2015). Numa das reportagens divulgadas no *site* da CNI (2013b), *ENAI 2013: o problema da baixa produtividade brasileira começa na escola, dizem especialistas*, afirma-se que "a baixa qualidade da educação está no centro das razões para que o Brasil seja uma das economias mais mal avaliadas no quesito competitividade". Para um dos conferencistas do ENAI 2013, Gustavo Leal, diretor do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a prioridade seria investir no "Ensino Fundamental, com a melhoria nos indicadores de proficiência em Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, e no Ensino Médio", considerados preferenciais em avaliações de larga escala no país. Para Mozart Neves Ramos[39] (UFPE), que participou da conferência, o desafio estaria em fazer com que as propostas curriculares profissionalizantes representassem um diálogo "com a demanda da economia local", visando à maior "empregabilidade dos jovens" (CNI, 2013b).[40]

[39] Ramos, professor da UFPE desde 1977, é membro do CNE e *do Movimento Todos pela Educação*, que presidiu entre 2007-2010. Foi Reitor da Universidade Federal de Pernambuco (1996-1999 e 2000-2003) e Secretário de Educação do Estado de Pernambuco (2003-2006). "Em 2008 foi eleito pela Revista Época como uma das 100 pessoas mais influentes do Brasil". Informações disponíveis em seu currículo Lattes <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783028D8>. Acesso em: 3 ago. 2015.

[40] No Relatório da Mckinsey, *Educação para o trabalho*: *desenhando um sistema que funcione* (MOURSHED; FARRELL; BARTON, 2012, p. 21), afirma-se que "programas inovadores e efetivos ao redor do mundo têm elementos importantes em comum. Dois aspectos se destacam entre todos os programas bem-sucedidos que analisamos. Primeiro, instituições de ensino e empregadores influenciam ativamente em seus respectivos mundos. Por exemplo, empregadores podem ajudar no desenho de currículos e na oferta de seus funcionários como professores, enquanto instituições de ensino podem

De acordo com as propostas, os professores formados nos CPe teriam como uma de suas funções contribuir para a reprodução e a preparação da força de trabalho simples; para alguns fornecer-se-iam as bases para uma posterior qualificação que os habilitasse para o trabalho complexo. Segundo a CNI (2013, p. 20), os professores que atuam na Educação Básica deveriam priorizar "a melhoria da proficiência em português e matemática daqueles que estão na fase de transição escola-trabalho (jovens entre 18 e 24 anos) e dos trabalhadores atualmente empregados na indústria", bem como "contemplar também algumas competências genéricas, como raciocínio lógico e algumas competências comportamentais [...]". No ENAI 2014, a educação foi dada como elemento necessário à inovação tecnológica (CNI, 2014a). Conforme manchete do evento, "Do ensino básico à formação superior, (a) qualidade dos professores é central para melhorar a educação" (CNI, 2014b). Na ocasião, um consenso parece ter sido formado entre os participantes, o qual apontava a necessidade de investimentos e melhorias na qualidade do ensino básico; a ampliação da educação profissional, possibilitando o aumento da qualidade da mão-de-obra e da produtividade dos jovens trabalhadores, uma vez que poucos entrariam no ensino superior; uma formação mais técnica; incentivos para que pós-graduados das áreas de tecnologia e ciências passassem a atuar nas empresas e também "recuperar o interesse e o respeito pela profissão de

---

fazer seus alunos passarem metade de seu tempo no local de trabalho, oferecendo-lhes garantias de contratação". A indicação de que os currículos escolares necessitam se adequar às demandas do mercado, mediante parceria mais orgânica entre escola e mercado, é uma recomendação forte em documentos da CNI (2013; 2014a). Ademais, em 2 de dezembro de 2013, foi publicada, no Portal Brasil, do Governo Federal, uma nota sobre a parceria firmada entre o Brasil e o BM para a construção de uma agenda de políticas para um "crescimento inclusivo", com a qual se pretendia atacar os problemas da falta de produtividade no país, em consonância com as indicações feitas pela CNI. As ações seriam voltadas para "as perspectivas do trabalhador, da empresa e do ambiente de negócios, por meio de treinamento, acesso a tecnologias globais e incentivos adequados". Em 9 de junho de 2015, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) divulgou um Seminário organizado em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE), o BM e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizado em 1º de julho de 2015, em Brasília, cujo intuito foi o de "renovar a agenda de políticas públicas para inovação" (BRASIL, 2015c).

professor", investindo na sua qualificação e na gestão da escola. Em outro momento, a CNI (2014a, p. 11) recomendou

> focar mais na qualidade da educação básica, adequar os currículos aos novos requerimentos do mercado de trabalho, monitorar professores, distribuir e alocar recursos com base em resultados e em meritocracia, melhorar a gestão dos recursos, introduzir as melhores práticas de gestão, governança e transparência nas unidades de ensino, imputar responsabilidades aos professores, diretores e profissionais de ensino e criar condições adequadas de trabalho para se atrair e reter os melhores e mais talentosos profissionais da área da educação.

Nesse excerto, vemos clara indicação para o controle sobre o professor e os resultados do seu trabalho, por meio das avaliações em larga escala. Ademais, fica explícito que a escola deveria servir aos interesses do capital desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Para Bruno (2011, p. 557), "a educação escolar deve estar sob o controle estrito do capital", para formar as competências desejadas do trabalhador e para

> [...] garantir o aumento permanente da produtividade do trabalho nessa esfera, tendo em vista compensar o aumento não só dos anos de escolaridade, mas também da complexidade dos processos formativos exigidos pelo desenvolvimento tecnológico. Caso a produtividade dos processos escolares seja baixa, o valor da força de trabalho será, a cada geração, crescente, o que incidirá de forma negativa no montante de mais-valia produzida pelas novas gerações.[41]

[41] No citado documento da Mckinsey (MOURSHED; FARRELL; ARTON, 2012) encontramos elementos que confirmam as indicações de Bruno (2011) e Freitas (2002b), no que tange à preocupação com os gastos na educação. Segundo consta no seu relatório, "as instituições de ensino também vêm experimentando formas de reduzir sua estrutura de custos, desde alavancar tecnologia para reduzir custos de expansão até contratar professores menos experientes e lhes dar treinamento complementar no trabalho". Para Freitas (2002b), a oferta desigual de educação para as classes sociais, assim como os processos de exclusão no interior da escola, faz parte da lógica do sistema

Para a autora, essa preocupação também recai sobre a formação e o trabalho do professor. De igual modo, Freitas (2002b) afirma que faz parte da preocupação do Estado capitalista, de acordo com a lógica produtivista, pensar políticas educacionais neoliberais "geradora[s] de menores gastos, menores custos". A escolarização não pode representar "custos desnecessários" para o Estado,

> [que] acarretem pressões por mais investimentos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício. (FREITAS, 2002b, p. 308).

Os interesses expostos indicam o tipo de reforma que o mercado almejava para o CPe, e as justificativas apresentadas pelas IFES são indícios da sua disponibilidade em atendê-lo. Ademais, destaca-se que encontramos nas DCNP muitos elementos das proposições do projeto educativo do capital (ênfase na gestão, produção de resultados, responsabilização do docente, conteúdos a serem priorizados na Educação Básica) (TRICHES, 2010), bem como em vários dos PPCPe das IFES estudadas.

2.3 CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE REFORMA NOS CPe

Foi difícil identificar, na produção acadêmica examinada e na empiria desta pesquisa, as disputas ocorridas ao longo do processo de reformulação curricular em cada instituição. Conseguimos levantar alguns traços do processo nas duas documentações; de modo geral, afirma-se que as propostas curriculares foram construídas por grupos de trabalhos, de modo processual e coletivo, envolvendo professores, equipes de gestores da universidade e representantes discentes. Alguns relatos destoam da afirmação. Costa (2012), ao comparar os CPe da UFPR e UNIFESP, afirma que a reforma na UFPR foi realizada com

---

capitalista e contribui para sua manutenção, porém, como não há como controlar todas as esferas de reprodução, os efeitos do capital se voltam contra ele. O autor afirma que "processos de dissimulação desses atos de exclusão do sistema" escolar têm sido adotados em políticas educacionais nos últimos anos, acelerando o tempo de permanência desses sujeitos no interior da escola e induzindo que permaneçam como exército industrial de reserva e/ou em trabalhos informais e ainda mais precarizados do que de costume (FREITAS, 2002b, p. 312).

mais diálogo e com mais setores envolvidos, enquanto a UNIFESP delegou essa responsabilidade a um grupo de consultores, que aprovou o PPC em 2010, tendo a instituição iniciado a sua primeira turma de CPe em 2012. Oliveira (2011, p. 16, p.60, p. 130), que analisou o caso da UNESP/Marília, relata que "no momento de publicação das DCNP, por ser o único curso de Pedagogia do país em que se ofereciam todas as habilitações, foi o mais visado no tocante à exigência de reestruturação" e que, "ao contrário do que aparenta, sabe-se que o PPP do curso de Pedagogia não reflete um consenso entre os docentes, mas resulta de um processo conflituoso, um jogo de forças e interesses [...]," devido "ao individualismo e ao corporativismo que, historicamente, caracterizam a organização do trabalho na instituição analisada".

No caso dos PPCPe de três *campus* da UNIOESTE, Foz do Iguaçu, Cascavel e Francisco Beltrão, Portelinha (2014) explica que houve embates, mas que os departamentos não tiveram autonomia para criar suas propostas, compelidos a cumprir, além das DCNP, as normas internas da universidade, que impôs um padrão para todos os CPe, independentemente do *campus* a que pertenciam. Ribeiro (2011) relata que a construção do PPCPe da UFU ocorreu sem muita participação de professores e alunos. Foi organizado por um grupo de professores e discutido em evento organizado pela universidade, sob a influência da ANFOPE. Simão Luiz (2011) relata a presença de intelectuais da ANFOPE nos processos de reforma por ela analisados, na Universidade Estadual do Pará (UEPA) e na Universidade da Amazônia (UNAMA). A interferência da associação não teria agradado a todos, tendo inclusive despertado críticas por parte de alguns professores, que teriam afirmado que o PPC seria uma cópia das proposições da ANFOPE.

Nas 27 IFES, em praticamente todos os PPCPe, menciona-se que a reforma se constituiu pelo diálogo entre professores e discentes da instituição, em assembleias e eventos criados para essa finalidade, com interlocução, principalmente, da ANFOPE, da ANPEd e do FORUMDIR. A registro da presença dessas entidades, principalmente da primeira, na formulação das propostas curriculares dos CPe no país é frequente na documentação, sendo citada, avalizada, reconhecida e/ou consultada em pelo menos 14 universidades (UnB, 2002; UFG, 2003; UFAL, 2006; UFPB, 2006; UFPE, 2007; UFRJ, 2007; UFPR, 2007; UFMT, [2007?]; UFRN, [2007?]; UFAM, [2007?]; UFRGS, [2008?]; UFPA, 2010; UFPI, [2010?]; UFES, 2010).

Encontramos nos PPCPe de algumas instituições o reconhecimento da existência de projetos distintos de CPe em disputa, no período de construção das DCNP: a *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 foi

antecedida por um longo processo de negociação que gerou uma série de pareceres (pelo menos 22 versões) em 2005, antes da aprovação final (UFRJ, 2007, p. 7); a *Resolução* "promoveu inquietações no cenário nacional dos cursos de pedagogia ao exigir um redimensionamento na estrutura e dinâmica do curso" (UFC, 2006, p. 9), e o CNE só conseguiu chegar a uma versão final "depois de um longo debate com a sociedade através das organizações representativas dos movimentos de educadores e educadoras e de muitas controvérsias" (UNIR, 2009, p. 19); "as novas DCNP resultaram de um longo processo de discussão, tensões e embates em nível nacional, sendo consideradas estratégicas para a consecução da reforma educacional iniciada nos anos de 1990" (UFSC, 2008, p. 10), entre outras. Ainda que o projeto de formação docente da ANFOPE tenha sido posto em evidência por essas universidades, não foi possível identificar divergências ou outros grupos que pudessem estar envolvidos.

Outra característica dos CPe trata da datação da reforma realizada pelas universidades. Com a aprovação da *Resolução CNE/CP n. 1*/2006, em 15 de maio, todas as IES tiveram prazo de um ano para efetuar as adequações necessárias. Supúnhamos, portanto, que as reformas tivessem ocorrido entre 2006 e 2007. A tabela 1 mostra, entretanto, que as datas variaram bastante:

Tabela 1 – Ano da última reforma nos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais – Brasil – 2002-2012.

Ano	Universidades	Percentual (%)
Antes de 2005	UFG, UnB, UFRJ	11
2006	UFAL, UFC, UFPB, UNIFESP, UFGRS	19
2007	UFT, UFPE, UFRN, UFMT, UFPR, UFSC	22
2008	UFAM, UNIFAP, UFBA	11
2009	UFRR, UNIR, UFMA, UFMG	15
2010	UFPA, UFPI, UFMS, UFES	15
2011	UFS	4
2012	UFAC	4
	Total	100

Fonte: Autora (2016).

Os dados da tabela 1 mostram que não houve unidade quanto ao período em que a reforma aconteceu e que algumas instituições

aprovaram seus PPCPe fora do prazo instituído por lei,[42] inclusive. Três delas realizaram mudanças antes mesmo de a versão final das DCNP ser aprovada. Contudo o projeto de formação nestas universidades não destoou do modelo proposto na *Resolução* mais tarde (BRASIL, 2006b).[43] Além das três universidades que formularam o último PPCPe antes da versão final das Diretrizes, pelo menos mais oito instituições alegaram que tinham a docência como base da formação, no modelo que congrega docência, gestão e pesquisa, e também que haviam extinguido

[42] No caso das instituições que o reformaram nos últimos cinco anos, não há indícios de que se trate de segunda reforma, feita após a Resolução. Segundo consta na dissertação de Silva (2013), no caso da UNIR, as últimas reformas no CPe aconteceram nos anos 2002, 2010 e 2013. Na última, que teve as primeiras turmas em 2014, ocorreram adaptações ao projeto de 2010. A autora analisou as três propostas curriculares, comparando-as com as DCNP e com as mudanças no mundo do trabalho. Em 2010 e 2013 foram atendidas tanto as Diretrizes quanto os interesses do capital, o que revela uma incontestável contradição, visto que "ao mesmo tempo em que se propõe como crítica da realidade está a serviço de que essas relações [capitalistas] se mantenham, ou seja, [é uma formação] conservadora" (SILVA, 2013, p. 15). Cabe esclarecer que o projeto indicado, de 2010, foi aprovado em 2009 e implementado no ano seguinte (UNIR, 2009), por isso a data por nós indicada não confere com a da autora.

[43] O PPCPe da UnB data de 2002, com uma indicação de atualização em 2010. O da UFG é de 2003, atualizado em 2013. Não foi possível identificar que atualizações ocorreram nas duas instituições. O Projeto da UFRJ foi construído em 2004, e a versão final aprovada nas instâncias superiores da universidade em 2007. Há certas incoerências entre os PPCPe da UnB e da UFG e as determinações das DCNP (BRASIL, 2006b). Na UFG, o problema reside na carga horária total do curso, de 3.120 horas, contra 3.200 horas determinadas pelas Diretrizes (BRASIL, 2006b); na UnB a carga horária de estágio é de 240 horas, quando deveria ser no mínimo de 300. Outro problema toca o componente curricular Atividades Complementares (ATC) que, segundo as DCNP, deveria ter no mínimo 100 horas, mas não há nenhuma informação sobre esse particular na matriz curricular da instituição. Dessas instituições, a UFG (2003, p. 5) afirma ter sido pioneira no país, desde meados da década de 1980, seguindo a discussão que ocorria no movimento nacional de educadores, ao eliminar a formação dos especialistas e implementar a base docente no CPe, visando formar o "pedagogo como professor", para que ele fosse "capaz ainda de desempenhar funções de coordenação e gestão nas escolas e nos sistemas de ensino e outras atividades e funções educativas no serviço público e nos setores produtivos e de serviços". Sobre o movimento nacional de educadores na década de 1980, cf. Saviani (2008).

a formação de especialistas por habilitações.[44] As afirmações a seguir servem de exemplo:

> De modo geral, os princípios orientadores da nova proposta curricular estão em consonância com muitos dos pressupostos que configuram a organização curricular de 1995 [...]. (UFES, 2010, p. 4).
>
> A reforma do currículo de Pedagogia, ocorrida em 2001, seguiu a mesma direção. A formação de professores foi assumida como base do novo currículo e [...], em relação ao campo da gestão, o currículo inovou ao suprimir as especializações em Administração, Supervisão e Orientação Escolar e criar uma formação complementar chamada "Pedagógica", cujo nome foi alterado em 2003 para "Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica". A atual proposta curricular da FaE/UFMG [...] reforça a noção da docência como base da formação pedagógica [...] (UFMG, 2010, p. 3, grifos no original).
>
> Esta proposta incorpora as contribuições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, na construção de princípios que fundamentem a formação do pedagogo na docência, proporcionando, também, uma visão integrada de

[44] São elas: UnB (2002), UFG (2003), UFRJ (2007), UFAL (2006), UFPR (2007), UFPE (2007), UFRN ([2007?]), UFRGS ([2008?]), UFPA (2010), UFES (2010) e UFMG (2013). Apesar da docência ampliada ser defendida por essas 11 universidades, nem todas concordam com as DCNP em seus PPCPe. É o caso da UFPR (2007), uma das duas universidades contrárias ao profissional proposto pelas Diretrizes (UFPR, 2007). Costa (2012, p. 53), ao analisar na sua dissertação as propostas curriculares da UFPR e da UNIFESP após as DCNP, afirma que o CPe da UFPR apresentava, desde 1996, "[...] uma formação diferenciada do que propõem as normatizações oficiais, no sentido de garantir uma formação baseada na concepção de "pedagogo unitário", reunindo a docência, a gestão e a pesquisa em uma mesma base articulada de formação, constituindo-se desta forma como uma Instituição questionadora dos eixos norteadores da Resolução CNE/CP". Para a autora, nessas duas instituições a perspectiva ampliada de docência assumiu contornos diferentes, apesar de ambas terem seus Cursos de Pedagogia adequados às DCNP.

> gestão administrativa e da coordenação pedagógica. [...] Portanto, a formação do Curso e a atuação profissional do pedagogo está centrada no trabalho pedagógico, escolar ou não, que se fundamenta na docência, compreendida como um ato pedagógico intencional e sistemático permeado por múltiplas relações que orientam valores, princípios e objetivos formativos. [...] Mesmo estando atualizada em muitos aspectos, ao longo dos últimos anos, vem se construindo outra reformulação curricular para o Curso de Pedagogia, [...] condizente com as orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP n. 01/2006. (UFRN, [2007?], p. 7-9).
>
> A atual reformulação curricular do Curso avança no sentido de reforçar a tendência da formação que tem sido feita pela Faculdade de Educação desde a década de 80 e consiste na formação de profissionais que são simultaneamente docentes, pesquisadores e dirigentes de processos educacionais em espaços de educação formal e informal. [...] Identificada esta tendência e considerando as discussões do Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (Forumdir), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), em torno da necessidade de formar o pedagogo não somente como docente mas também como gestor dos processos educacionais, a FACED/UFRGS decidiu oficializar esta formação que o mercado de trabalho já indicava ser feita nesse curso. (UFRGS, [2008?], p. 1-2).

Vemos, no último excerto, a convergência entre o projeto da UFRGS[45] e o proposto nas DCNP, bem como a incorporação de

[45] Pertence a esta instituição Maria Beatriz Luce, uma das Conselheiras da Comissão Bicameral, criada pelo CNE em 2005 para formulação das Diretrizes (TRICHES, 2010). A proposta dessa Comissão foi aprovada na Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006b). Em entrevistas e palestras

elementos reivindicados pela ANFOPE e pelo mercado de trabalho. As instituições entendem a docência como base da formação não restrita à sala de aula. Sem desconsiderar a origem dessa perspectiva, o que importa é ressaltar que o projeto de professor presente nas DCNP era executado por algumas universidades anos antes de ser legalizado nacionalmente.

Pelo indicado nos PPCPe, as 27 universidades formavam docentes para atuarem na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, antes das DCNP (BRASIL, 2006b). Contudo a docência como base e a perspectiva de formação lastreada na sua ampliação não estavam presentes em todos os documentos. Podemos concluir que antes das Diretrizes tínhamos dois tipos de formação docente: um ocorria predominantemente em habilitações ou como ênfase, com vistas a formar para uma ou mais etapas de ensino; o outro predominava em IES que assumiam a docência, oferecendo-a na formação geral, nas quais o formando era certificado para atuar como docente em diferentes etapas e modalidades de ensino, na gestão e na pesquisa, sem verticalizar a formação em nenhuma das áreas.

Uma síntese possível é a de que na *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 estão incorporadas demandas de instituições formadoras,[46] de entidades

---

sobre as DCNP, Luce elogiou o modelo de curso proposto nas Diretrizes, considerando-o avançado e importante para a formação docente (TRICHES, 2006). Ela foi consultora da UNESCO nos anos 2000, participando da produção de materiais que avaliaram os 20 anos do Projeto Principal de Educação (PPE) da Instituição no Brasil, cujo foco é a formação docente (UNESCO, 2000; MACHADO, 2004).

[46] Não identificamos quais IES fizeram-se presentes no processo de definição das DCNP (1997-2006). Contudo, localizamos intelectuais ligados às universidades/faculdades/centros de educação que estiveram envolvidos nas Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia – CEEP (1998 e 2000) e na Comissão Bicameral (2005), criadas pelo CNE para formulação das diretrizes do CPe. São representantes de faculdades e de universidades públicas e privadas: Celestino Alves da Silva Jr. (Universidade Estadual Paulista – UNESP), Leda Scheibe (UFSC), Márcia Aguiar (UFPE), Tisuko Morchida Kishimoto (Universidade de São Paulo – USP), Zélia Milleo Pavão (Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR), Helena Costa Lopes de Freitas (Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP), Maisa Gomes Brandão Kullok (UFAL), Marlene Gonçalves (UFMT), Olga Teixeira Damis (Universidade Federal de Uberlândia – UFU), Merion Campos Bordas (UFRGS), Antonio Carlos Caruso Ronca (Universidade Católica de São Paulo – PUCSP), Arthur Fonseca Filho (Faculdades Uirapuru de Sorocaba/SP), Clélia Brandão Alvarenga (Universidade Católica de Goiás –

da área e de diferentes movimentos e grupos sociais e/ou educacionais. Como afirmado por pesquisadores, nas DCNP, bandeiras históricas da classe trabalhadora ou de entidades da área podem ter sido contempladas com ressignificação conceitual, conforme direcionamentos político-ideológicos do capital expressos na nova pedagogia da hegemonia (NEVES et al, 2005, 2010). Em outras palavras, os diferentes grupos envolvidos na construção das DCNP não defendiam, necessariamente, interesses antagônicos.

Ao evidenciarmos que o tipo de CPe presente nas DCNP é anterior à *Resolução* e mostrarmos o processo de construção do consenso em torno dessa política, concluímos que a reconversão docente no CPe, oficializada pelo Estado com a *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 (EVANGELISTA, 2010; 2014), estava em andamento desde 1990, com algumas indicações nos anos 1980, nas primeiras experiências de formação docente no Curso de Pedagogia. Assim, as DCNP podem ser entendidas como um marco que legitimou e oficializou esse processo de reconversão para todas as IES, ainda que em um longo processo de disputas e negociações, cuja concepção diretamente antagônica – o Curso Normal Superior – fora derrubada.

Ainda que não tenhamos encontrado análises de conjuntura consistentes nos PPCPe, localizamos o reconhecimento pelas universidades de que o processo de construção das DCNP conciliou alguns interesses para construir um consenso em torno da "docência ampliada", mas raramente se assume que o projeto hegemônico se dobra ao ideário da pedagogia capitalista.

Por fim, aliadas às justificativas das universidades para a reforma, a importância dessas ponderações está no fato de não ter sido possível identificar, apesar de existir reconhecimento, mesmo que genérico, de que esse não foi um processo sem conflitos, se todas as IFES compreenderam os interesses subjacentes a esse tipo de professor; ou seja, dos litígios envolvendo a política de formação docente no Brasil e o papel político das instituições formadoras nesse processo. Não parece haver dúvida de que a docência como base da formação ampliada, integrada à pesquisa e à gestão, encontra na ANFOPE e seus apoiadores

---

UCG), Maria Beatriz Luce (UFRGS), Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR) (VIEIRA, 2007; SCHEIBE, 2007; RIBEIRO; MIRANDA, 2009). Das onze universidades que afirmaram ter histórico de formação docente no CPe, três (UFAL, UFPE e UFRGS) tiveram professores vinculados às comissões.

uma de suas origens. Apresentamos no último tópico o posicionamento das Universidades Federais frente às DCNP, indicando as principais dissensões, concordâncias e críticas. Feito isso, explicitaremos mais um indício da hegemonia do projeto formativo das Diretrizes entre as IFES.

2.4 O POSICIONAMENTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS FRENTE ÀS DCNP

Conforme exposto, encontramos nas 27 universidades estudadas o reconhecimento de que as DCNP são frutos de um longo e tenso processo de construção, cujas questões envolveram a finalidade, a organização e o perfil do egresso. Destacamos dois posicionamentos referentes à versão final das Diretrizes:[47] no primeiro, predominaram referências à *Resolução* como base/determinação legal, sem muitas considerações, portanto houve concordância e adesão das universidades às Diretrizes; no segundo estão as universidades que apresentaram algumas críticas, dentre as quais duas desaprovaram o sentido do profissional proposto e o comprometimento político das Diretrizes com os interesses do capital, posicionando-se contra essa política de formação docente.

2.4.1 As Instituições que concordam com as DCNP

Ainda que os 27 CPe atendam, de modo geral, às determinações da *Resolução* (BRASIL, 2006b), doze universidades fazem poucas referências às Diretrizes nos PPCPe ou demonstram conformidade perante as determinações legais. As alterações em seus CPe "seguem", "atendem", estão "em conformidade", "em consonância", "de acordo", "adequadas" às Diretrizes. Citam-nas como embasamento legal ou como justificativa para as escolhas feitas.[48] Fazem parte deste grupo seis universidades,[49] nas quais predominam referências positivas às DCNP,

[47] Não identificamos o posicionamento da UnB, UFG, UFAC, UNIFAP e da UFS, em razão de suas reformas terem sido anteriores às DCNP (nas duas primeiras) ou do tipo de documento ao qual tivemos acesso (grade curricular, ementário e/ou informações disponíveis na *homepage*).

[48] São elas: UNIR (2009), UFPA (2010), UFT (2007), UFMA (2010), UFC (2006), UFPI ([2010?]), UFRN ([2007?]), UFMT ([2007?]), UFMS (2011), UFMG (2013), UFES (2010), UNIFESP (2010).

[49] São elas: UFAL (2006), UFBA (2012), UFRGS ([2008?]), UFAM ([2007?]), UFRR (2009) e UFPB (2006).

favoráveis às alterações. Um dos pontos positivos induzidos pelas DCNP diz respeito à ampliação dos campos de atuação para os egressos. Para a UFRJ (2007, p. 19), o novo currículo "amplia a perspectiva de atuação profissional dos alunos", pois eles "passarão a habilitar-se em cinco diferentes áreas e não mais em apenas uma, o que aumentará suas chances de inserção no mercado de trabalho".[50] A UFRR (2009) comemora a mudança, ressaltando que algumas dessas áreas eram de grande demanda regional – caso da EI e da EJA.[51]

A UFAM ([2007?], p. 3) considera positivo a formação do "novo perfil do pedagogo", "para uma nova concepção de formação e de configuração, sinalizando para novas áreas de conhecimento, conceitos, temas", contribuindo para um processo de "superação da perspectiva disciplinar; e da ruptura entre teoria e prática". Na UFBA (2008, p. 10), são três os aspectos considerados conquistas: a garantia do CPe como espaço de formação do docente para EI e AIEF; a extinção do Curso Normal Superior[52] e a exigência de que "todos os cursos de Pedagogia no país adequem seu projeto pedagógico ao modelo/perfil que elas prescrevem". Algumas instituições exaltam as DCNP por representarem um marco que legaliza e oficializa a tendência de formação docente no país. Na UFAL (2006, p. 24) assinala-se que "isso é tudo por que vimos lutando abertamente há cerca de 25 anos".

Os principais pontos de concordância dessas instituições estão relacionados à ampliação dos conhecimentos de outros campos de atuação, à docência como base comum nacional e à ampliação de seu sentido, que congrega ensino, gestão e pesquisa.[53]

---

[50] As áreas escolhidas pela UFRJ (2007, p. 19) são: "1– Docência na Educação Infantil; 2– Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; 3– Docência nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; 4– Docência na Educação de Jovens e Adultos; 5– Gestão de Processos Educacionais".

[51] Os campos de atuação mencionados no PPCPe pela UFRR (2009) são: EI, AIEF, EJA, EInd e Gestão.

[52] A extinção das habilitações (art.10) não corresponde à extinção dos Cursos Normais Superiores, pois permite que se convertam em CPe, sem que sejam necessariamente obrigados a isso.

[53] Encontramos correspondência entre esses pontos e a produção de intelectuais vinculados à ANFOPE (AGUIAR et al., 2006; SCHEIBE, 2007; BRZEZINSKI, 2008). Scheibe (2007a, p. 52, p. 60) afirma que as DCNP de 2006 assumem muitas das características da proposta inicial de diretrizes formuladas pela CEEP em 1999, não aceitas pelo CNE. Entre as vantagens indicadas estão: a base comum nacional para todos os cursos, a

2.4.2 As críticas à Resolução CNE/CP n. 1/2006

As críticas encontradas podem ser descritas como pontuais e nucleares. As primeiras tematizam um ou mais aspectos do CPe e/ou das Diretrizes, mas não o seu sentido e o do profissional que propõem; as segundas (UFPR, 2007; UFSC, 2007) problematizam a política de formação docente, entretanto, com limites.

Entre as críticas pontuais, um dos problemas ressaltados diz respeito à indefinição do CPe ao longo da sua história. Para UFPB (2006), UFRR (2009) e UFAM ([2007?]), particularmente, tal fato contribuiu para que não houvesse uma unidade entre as IES no país. Cada instituição o teria organizado conforme seus interesses, dificultando sua regulamentação e reorganização interna. De outro lado, provocou inúmeras polêmicas em torno da possibilidade de sua extinção, da finalidade de formar docentes ou especialistas, dos sentidos da pedagogia, do tipo de formação ofertada, entre outras. Encontramos no PPCPe da UFPB (2006, p. 10) a afirmação que "[...] o Curso de Pedagogia tem sua estrutura curricular regulamentada por diferentes e consecutivas legislações" que se caracterizaram por "descontinuidade e indefinição em relação à formação do profissional da educação".

A UFRJ (2007) cita como problema as diferenças e contradições entre as DCNP e a *Resolução CNE/CP n. 2*, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior* (BRASIL, 2002a). Para a UFRJ, as divergências entre os dois documentos geram dúvidas, visto que o CPe, sendo licenciatura, deveria seguir também a *Resolução nº 1*/2002, no entanto sua base legal, em primeira instância, é a *Resolução 1*/2006. Ambas tratam de licenciatura, mas com diferenças na

---

docência; a flexibilidade curricular, que possibilitaria "diferenças curriculares interinstitucionais" e, internamente, para o aluno, com aprofundamento em diferentes áreas ofertadas pela instituição; "a docência polivalente, requerida para a educação/escolarização de zero a dez anos, diferentemente do que foi definido para os Cursos Normais Superiores". Um problema adicional grave é que nas discussões sobre as Diretrizes não apareceram questões relativas à capacidade institucional de implementá-las. Desse modo, algumas das "flexibilizações" sugeridas ou das "trajetórias alternativas" possibilitadas aos discentes não encontrariam nas IFES condições objetivas – espaço e número de docentes, por exemplo – para se concretizarem.

forma de organizá-la quanto à carga horária do estágio e à concepção de docência, dificultando a organização do CPe.

A observação da UFRJ (2007) é pertinente, pois indica que até então havia diferenças entre licenciaturas no país. Uma delas estava na concepção de docência, que as DCNP acabaram ampliando. Nas Diretrizes de 2002 não há referência a esse sentido alargado de docência, sequer à gestão e à pesquisa como atribuições do professor (BRASIL, 2002a). Por outro lado, nas novas Diretrizes para formação de professores para a Educação Básica, *Resolução CNE/CP n. 2*, de 1 de julho de 2015, que substitui a de 2002, a lógica das DCNP se faz presente (BRASIL, 2015a), aludindo-se à gestão como atribuição do professor.

Retomando as críticas pontuais, mencionamos a preocupação de algumas instituições com o risco de formações aligeiradas e frágeis nos CPe, devido às brechas deixadas pela LDBEN e pela DCNP (UFRR, 2009; UFPR, 2007; UFSC, 2008). Ademais, questiona-se a redução do CPe à licenciatura (UFAM, [2007?]; UFRJ, 2007); a UFAM ([2007?]) tece tal ressalva, mantendo-se contra a extinção das habilitações, particularmente daquelas que formavam o Orientador Educacional e o Supervisor Educacional, substituídos indevidamente pelo Gestor. Afirma-se que

> [...] em sua especificidade, os conteúdos e estruturas da Supervisão Escolar não se confundem com os conteúdos e estruturas da área da Gestão. Enquanto que [sic] a Gestão se volta para os processos mais gerais (legais, políticos e organizacionais) dos sistemas/instituições de ensino, a Supervisão Educacional se volta para os processos da organização, desenvolvimento e avaliação dos processos de aprendizagem; estando intimamente relacionado com as abordagens metodológicas do currículo, do ensino, da aprendizagem, da organização/orientação da prática pedagógica. (UFAM, [2007?], p. 6).

Não encontramos em outras IFES críticas ao término das habilitações ou defesas para seu retorno; portanto, houve adesão a essa mudança no CPe. Nas matrizes curriculares, a formação para Orientação Educacional e Supervisão Escolar aparece em um Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudo (NADE), na UFPB, e em uma disciplina de Orientação Educacional, na UnB (2002). Na própria

UFAM não há disciplinas sobre o assunto, mas são ofertadas três na área de gestão.[54]

De um lado, concordamos com a UFAM que a gestão nas DCNP não contempla as especificidades dos especialistas. De outro, essas constatações nos permitem levantar três suposições. A contradição entre os artigos 10 e 14 da *Resolução CNE/CP n. 1*/2006, que extinguem as habilitações e garantem que a formação dos demais profissionais da educação poderá continuar sendo feita nos CPe ou em nível de pós-graduação não significou um problema para as instituições formadoras no momento de reformulação curricular. As universidades não demonstraram interesse na formação desses profissionais, já que não encontramos disciplinas nessas áreas. Há concordância com o término das tradicionais habilitações, o que poderá levar à extinção dessas profissões, caso não sejam ofertadas em pós-graduação.[55]

Se não é uma preocupação entre IES, a formação dos demais profissionais da educação é uma questão trabalhada por intelectuais da área. Saviani (2007); Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 72); Oliveira (2011), assim como Somensi, Oittica e Vicente (2014, p. 10), mostram que a formação dos especialistas representa uma das fragilidades nas DCNP, em razão da qual se corre o risco de "descaracterização dos pedagogos-especialistas" e aumento da "crise de identidade entre gestores e professores".[56] Segundo consta no PPCPe da UFAM ([2007?]), a solução por eles encontrada para resolver o problema da redução do CPe à licenciatura foi apresentar uma visão ampliada da docência, separando-a, contudo, da gestão. Afirma-se que

---

[54] Segundo consta no PPCPe da UFAM ([2007?]), a formação dos especialistas na instituição foi direcionada para cursos de pós-graduação, *lato sensu*, aberta a outros licenciados, conforme indicado na LDBEN e na *Resolução CNE/CP 1/2006* (BRASIL, 1996; 2006b).

[55] Há aqui uma dificuldade adicional, pois essas especializações – e suas múltiplas denominações – articulam-se aos cargos oferecidos pelas redes de ensino pública e pelas escolas privadas. Verifica-se, em alguns casos, uma inadequação entre o que o CPe oferece como formação e o que as redes solicitam como formado.

[56] Para Somensi, Oittica e Vicente (2014, p. 11), com base em Franco, Libâneo e Pimenta, a alternativa para resolver o problema seria a criação de um bacharelado que formaria pedagogos "para atuarem na pesquisa educacional, na gestão dos estabelecimentos escolares ou então nos espaços extraescolares que também estão se abrindo a essa atuação". Essa proposta é minoritária na produção acadêmica.

> o atual curso se debruça sobre uma base que não se esquiva da docência, mas a entende de forma ampliada, isto é, a docência é articulada com ensino-pesquisa-gestão, levando a um conhecimento que investiga teoricamente e na prática o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação. [...] Neste pensar, segue alguns princípios que norteiam a formação do Pedagogo na Universidade Federal do Amazonas: 1) A docência como base da formação profissional. A concepção de docência é ampliada, englobando o ensino e a pesquisa como atividades indissociáveis para um profissional que compreenda a realidade na qual está inserido, construindo conhecimentos sobre ela; formulando e desenvolvendo projetos educacionais; 2) Organização da gestão, coordenação dos procedimentos de elaboração do projeto pedagógico-curricular e de outros planos e projetos da escola [...]. (UFAM, [2007?], p. 59).

Observamos que a UFAM assumiu uma docência ampliada (ensino, gestão e pesquisa) como possível estratégia de resistência frente à questão de o CPe reduzir-se à licenciatura. Neste caso, compreendemos que se trata de um problema com a interpretação da *Resolução* e também de incoerência na argumentação, pois essa proposta não é diferente da que está contida nas DCNP.

Algo parecido foi encontrado na UFRJ (2007), porém a instituição reconhece a ampliação da docência nas DCNP, demostrando preocupação com seu sentido e o impacto causado na formação do Licenciado em Pedagogia. Apesar de extenso, o excerto possibilita conhecer o posicionamento e a alternativa adotados pela universidade:

> No entanto, apesar de esse princípio da indissociabilidade ter essas três dimensões (docência, gestão, pesquisa) bem explicitadas nos instrumentos normativos [...] o que se observou no I Encontro Nacional de Coordenadores de Curso de Pedagogia das Universidades Públicas, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, nos dias 28 e 29 de setembro de 2006, é que existe uma necessidade de se aprofundar o conceito de docência, construindo-o para além de

> uma simples visão cumulativa de docência, gestão e pesquisa. Assim, o Pedagogo, ao ser um Licenciado, não seria apenas um professor apto a ensinar determinados saberes para diferentes níveis de ensino, mas seria um docente. Isso implicaria em ter uma indissociabilidade entre os saberes relativos à docência, gestão e pesquisa. Uma visualização bem simples da questão poderia ser expressa na equação: docência = (docência/gestão/pesquisa) e não na ideia cumulativa de docência + gestão + pesquisa. Vale enfatizar dois aspectos: (1) que a construção desse conceito complexo e ampliado de docência pode ser um passo decisivo na luta para a superação da dicotomia construída historicamente na realidade educacional brasileira entre licenciatura e bacharelado e (2) que esse conceito poderá ser melhor construído na medida em que Instituições que ofereçam o Curso de Pedagogia elaborarem um PPP que possibilite uma prática pedagógica baseada em sua complexidade e não em sua cumulatividade. (UFRJ, 2007, p. 21-22).

As críticas dirigem-se ao acúmulo das funções para o egresso e ao risco de hierarquização e separação da formação nas três áreas – docência+gestão+pesquisa.[57] Segundo a UFRJ, a solução seria uma reinterpretação da articulação do tripé que rompesse com a hierarquização em seu interior. Porém, isso não é suficiente para quebrar a lógica proposta nas DCNP, a qual sobrecarrega o Licenciado em Pedagogia e compromete a qualidade da formação. No mesmo PPCPe (UFRJ, 2007) outros dois elementos são apontados como problemas. Um deles trata da sua organização em três núcleos (básico, aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores), pois, devido à sua complexidade e falta de delimitação para as reformas, poderia ocorrer dubiedades e dispersão de arranjos, perdendo-se a unidade nacional.[58] O segundo se refere ao título de licenciado para o

[57] Segundo consta no PPCPe da UFRJ, essas críticas foram levantadas a partir do encontro dos coordenadores dos CPe, em 2006, com a finalidade de discutir as DCNP e pensar coletivamente o processo de reforma dos cursos. Este encontro foi citado pela UFSC (2007) e UFPE (2007) como espaço importante de discussão e encaminhamento para suas reformas curriculares.

[58] Saviani (2007, p. 127) indicou que as IES teriam dificuldade de organizar os CPe, pois, para ele, "não é fácil identificar na Resolução do CNE uma

egresso, incoerente diante da ampliação da docência e dos campos de atuação indicados. Como solução para o problema, a instituição afirma que

> UFRJ tem bastante autonomia, legitimidade e peso político para conferir aos alunos desse novo currículo o título de PEDAGOGO e apostilar no verso do diploma que esse Pedagogo está apto a exercer a docência plena (o currículo é único) nas cinco ênfases da proposta curricular, que são concomitantes e obrigatórias. (UFRJ, 2007, p. 8).

O excerto permite entender que a UFRJ discorda do título Licenciado em Pedagogia e sugere a atribuição do título de *Pedagogo*. O *Pedagogo*, então, é que concentraria aquilo que na *Resolução* se chamou "docente", "anulando-se" a hierarquização entre as funções. Embora na organização geral do CPe permaneça a tríplice composição da docência, importante referir que a instituição defende a denominação de Pedagogo como fundamental na definição do perfil do egresso.

Com relação às universidades que não concordaram com a política de formação docente proposta nas DCNP, elas têm em comum a mesma crítica, mas apresentaram propostas de organização de CPe distintas. A UFPR (2007), ao criticar o título de Licenciado em Pedagogia, afirma que está comprometida com a formação de um *pedagogo unitário*, o que representa uma transgressão à *Resolução*, visto que "[...] a concepção de *pedagogo unitário*, competente para atuar na gestão e na docência, presente no currículo da UFPR desde 1996, não seria compatível com os referidos Pareceres" (UFPR, 2007, p. 33). Tal escolha visaria

> [...] demarcar essa posição contrária ao profissional cindido por habilitações, delimitando um espaço específico na organização do trabalho pedagógico, bem como a oposição à proposta contida nas DCNs, de circunscrição do campo de atuação do pedagogo à docência [...] contra a concepção de formação aligeirada contida nas DCNs (2006) para o Curso de Pedagogia. [...] Assim, nesta proposta, a concepção de *pedagogo unitário* é ampliada, de um lado, pelo campo de atuação em espaços escolares e não escolares e, de

---

orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso".

> outro, para uma atuação voltada às demandas geradas pelas transformações atuais referentes à evolução da ciência, da tecnologia, do trabalho e das relações humano-sociais [...]. (UFPR, 2007, p. 36, grifos no original).

Concordamos que nas DCNP há uma sobreposição da docência à gestão e à pesquisa, porém, não entendemos que exista uma "circunscrição do campo de atuação do pedagogo à docência" em si, mas sim à docência alargada, portanto, sobrecarregada. Ademais, o *pedagogo unitário* da UFPR assemelha-se ao *pedagogo* da UFRJ (2007), na qual a "concepção de *pedagogo unitário* é ampliada", um profissional generalista. Questionamos em que medida formar o *pedagogo unitário* ou o *pedagogo* se diferencia de formar o Licenciado em Pedagogia definido na *Resolução nº 1*/2006 (BRASIL, 2006b). Além disso, como discutiremos na última seção, a formação nas Diretrizes não propõe que o egresso seja um *pedagogo*.

Tal perspectiva é criticada nos PPCPe da UFRJ (2007), da UFSC (2007) e da UFPR (2007). Outras universidades a reconhecem, todavia, expondo-a como fato dado ou com concordância.[59] Na seção quatro, retomaremos essa questão da ampliação, evidenciando que, como tendência hegemônica, ela se materializa em tipos de CPe diferentes, conforme a articulação do tripé. O posicionamento apresentado no PPCPe da UFSC (2007, p. 3-4) é a seguinte:

> A opção do Curso de Pedagogia foi, nesse sentido, contrária ao "alargamento" e a fragmentação propostas pelas Diretrizes Nacionais; a opção foi por uma formação densa, centrada na formação para a docência nestes dois níveis de ensino. [...] Acreditamos que os apelos fáceis às "formações flexíveis" podem produzir, como contrapartida, o esvaziamento das funções que cabem aos cursos de Pedagogia, em especial aqueles situados no âmbito das universidades públicas, ou seja, a formação de professores como sujeitos críticos, comprometidos com a escola pública, democrática e de qualidade. (UFSC, 2007, p. 3-4).

A solução escolhida, em contraponto "aos riscos de fragmentação e aligeiramento implicados na concepção ampliada de docência proposta

[59] São elas: UFAM ([2007?]), UFT (2007), UFMT ([2007?]), UFRGS ([2008?]), UFRR (2009) e UFPE (2007).

nas DCNP" (UFSC, 2007, p. 19), foi a de focar naquilo que o título determina: licenciatura. A UFSC propõe um adensamento dos dois primeiros focos: docência para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para a instituição, a base legal que garante tal opção está na própria DCNP: a sua finalidade é formar o professor "entendido como o profissional que atuará, sob determinadas condições históricas, no campo epistemológico, político-educacional, didático-metodológico, considerando as relações entre sociedade e educação", assumindo o compromisso do CPe com a "escola pública de qualidade, que permite o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade por parte da população que frequenta a escola pública" (UFSC, 2007, p. 17). Atendendo ao foco assumido, o estágio obrigatório é realizado em EI e AIEF. Há outras instituições que definem como estágio obrigatório esses dois campos, entretanto formam para outros também.[60] A principal diferença da UFSC (2007) em relação às outras universidades está no seu posicionamento político frente à política de formação docente.

Como indicado, há convergência entre as universidades que apresentam críticas nucleares à *Resolução*; sinteticamente, referem-se aos seguintes aspectos: ao alargamento das funções docentes; à epistemologia da prática predominante na proposta, que induz a formação para um caráter instrumental, pragmático, multifuncional e superficial; à redução do sentido da pesquisa e produção de conhecimento na formação do professor, também com abordagem utilitarista; à formação aligeirada e mercantilista (UFPR, 2007; UFSC, 2007). A UFPR critica o direito dos Cursos Normais Superiores de se transformarem em Cursos de Pedagogia, visto que haveria dificuldades em garantir a qualidade da formação e a superação de uma formação aligeirada, utilitarista, que, segundo julga a instituição, predominava naquele tipo.

Ao desenvolver-se a crítica à predominância pragmática na formação docente, argumenta-se, no PPCPe da UFPR, que o Parecer aprovado no final de 2005 (BRASIL, 2005b) "privilegia as dimensões práticas da ação educativa e secundariza a atuação pedagógica, mesmo a docente, reforçando o caráter instrumental da formação", posicionamento ancorado, ainda que de forma não explícita, em autores como "Donald Schön, Phillipe Perrenoud e Maurice Tardif que, desde a década de 1980, privilegiam uma proposta de formação reflexiva do professor, com acento na ação pedagógica em sua dimensão de reflexão

[60] São elas: UFAC (2015), UFMS (2011), UFT (2007) e UFG (2003).

sobre a prática" (UFPR, 2007, p. 33-34). Na mesma direção, no CPe da UFSC (2007, p. 16, p. 19),

> Reafirma-se, portanto, que tanto a formação do futuro licenciado, quanto a atuação do formador, não pode [sic] ser permeada por uma perspectiva instrumental e utilitarista, vocacionada à resolução de problemas internos à escola, seja em que nível ou modalidade for. [...] Considera-se que a formação de professores deve romper com as concepções veiculadas pela chamada "epistemologia da prática", fundamentalmente centrada em uma concepção pragmática de educação. (grifo no original).

Tanto na pedagogia do aprender a aprender quanto na pedagogia das competências, prioriza-se o fazer, como chegar até o objetivo almejado e a aquisição de competências em detrimento do conhecimento necessário para tal fim.[61] A origem desse ideário se articula com a reestruturação produtiva ocorrida no Brasil durante as últimas décadas, quando houve a perda da centralidade do ensino e uma guinada da escola, organizada para a aquisição de habilidades e competências, especialmente a de *aprender a aprender*. Soares (2006, 2007) alega que essas pedagogias cooperam para o ocultamento das contradições e desigualdades existentes na sociedade e no interior da escola, bem como para a redefinição do papel do professor e para a alteração da função social da escola. Nessa perspectiva, a pedagogia das competências serve para adequar a escola aos interesses do capital.

Em síntese, nesta seção explicitamos, com base na produção acadêmica e na documentação das IFES, que há, hegemonicamente, concordância com as mudanças instituídas no CPe, ou, ao menos na correlação de forças internas das universidades, foi essa ideia que acabou predominando nos PPCPe. Sobre as críticas, localizamos algumas mais pontuais, voltadas ao Estado, relativas à forma de organização trazida pelas DCNP, ou críticas vinculadas à forma de interpretação da *Resolução*. Surpreendemo-nos com o fato de apenas duas Universidades Federais realizarem uma análise mais aprofundada sobre o professor proposto nas Diretrizes, demonstrando o

[61] Sobre a pedagogia do aprender a aprender e seus impactos na escola, na conformação do trabalhador e para reprodução das relações de produção capitalista, cf. Duarte (2001, 2007a, 2007b), Soares (2006, 2007), Ramos (2006), Neves e Pronko (2008), Batista (2010) e Lima Filho (2010).

comprometimento teórico da proposta e as implicações sobre a formação e o trabalho docente. Em ambos os projetos predomina uma inspiração teórica marxista (UFSC, 2007; UFRJ, 2007). A despeito dessas exceções, entre as outras propostas de CPe não há transgressão ou resistência às DCNP, ao proporem como foco apenas a formação de professores ou ao tentarem retomar a formação do pedagogo.

Mostramos a existência de certos consensos na interpretação de acontecimentos históricos envolvendo a política educacional e os grupos em litígio. Entretanto, numa perspectiva um tanto atrofiada da história e da conjuntura política e econômica, houve o predomínio de uma narrativa composta por uma sucessão de fatos desconectados dos seus determinantes econômicos. Abstrair ou ignorar as políticas de continuidade do Governo Lula – no qual as DCNP foram aprovadas – e as políticas do governo FHC parece-nos uma demonstração de passividade diante da história. As IFES existiriam para servir as determinações legais e os interesses do capital, chamado, genericamente, de "sociedade". Tais avaliações resultam da compreensão do comprometimento do projeto educativo das DCNP com os interesses do capital, presente num exíguo número de críticas. Esses são alguns dos elementos que indicam a internalização do projeto formativo das Diretrizes em CPe de IFES.

Nas seções seguintes, aprofundaremos as análises sobre os PPCPe, expondo os dados que nos permitiram compreender a organização dos currículos e as grandes tendências na formação do Licenciado em Pedagogia, bem como obter um panorama mais preciso sobre quem é e o que compõe o profissional proposto nos PPCPe. Relacionaremos o projeto de formação docente das Universidades Federais com os determinantes econômicos e o projeto educativo do capital.

3 CARACTERÍSTICAS E ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: DOS ASPECTOS PARTICULARES AOS COMUNS

Nesta seção, apresentamos os CPe das IFES, suas principais características e a organização das matrizes curriculares, buscando avançar na compreensão de como as DCNP foram internalizadas pelas instituições e qual formação é oferecida aos Licenciados em Pedagogia. Trabalhamos com os dados de cada universidade, tendo em vista realizar um mapeamento geral, identificando, ao mesmo tempo, as particularidades e as características comuns entre elas.

De antemão, três esclarecimentos sobre o material empírico da pesquisa precisam ser feitos:

a) analisamos os PPCPe e/ou documentos que apresentam a organização dos cursos, sem que fosse possível fazer aprofundamentos em relação aos programas das disciplinas, às ementas, aos conteúdos programáticos e respectivas bibliografias;
b) não trabalhamos com planos de ensino, nem analisamos as práticas docentes em sala de aula; tampouco pesquisamos as opiniões de docentes, de discentes ou de egressos sobre a formação ofertada pelas instituições escolhidas;
c) o recorte metodológico e empírico não nos permite afirmar que o egresso é a expressão exclusiva desses projetos, pois há inúmeros fatores que interferem na sua constituição profissional.

Pesquisas realizadas nos últimos anos sobre a reforma de CPe em diferentes IES, pós-2006, indicam a complexidade da relação entre DCNP, criação dos projetos e a execução e impactos desses na formação do egresso. Ao analisar o CPe de três *campi* da UNIOESTE/PR, Portelinha (2014, p. 19) sustenta a tese de que

> a reconfiguração dos cursos de Pedagogia, pós DCNP, constituiu-se pelos conflitos e contradições gerados entre os aspectos externos, os aspectos internos e as concepções anunciadas e consentidas em relação ao elementos teórico-científicos e prático-organizacionais da Pedagogia.

Os aspectos externos seriam o conjunto de políticas de governo e/ou de OM, com seus determinantes econômicos, políticos, sociais e históricos; os internos são as políticas institucionais de cada IES, muitas

vezes impostas; e os teórico-científicos e prático-organizacionais, as disputas, os consensos e as escolhas no âmbito local, entre os professores principalmente. Segundo afirma a autora, a relação conflituosa desses três aspectos tem suas implicações também para a implementação dos projetos de curso (PORTELINHA, 2014).

Outras pesquisas indicam certa celeuma e ambiguidades entre DCNP, PPCPe e a prática diária e o perfil do egresso (AZEVEDO, 2008; CRUZ, 2011; OLIVEIRA, 2011).[62] A coerência entre PPCPe, planos de ensino e prática docente representa um desafio para boa parte das IES do Brasil. Apesar disso, não se tira o mérito de pesquisar projetos pedagógicos. Eles são resultado das negociações e disputas internas de cada instituição, uma exigência legal e um documento oficial aprovado em assembleias, colegiados e/ou por órgãos superiores das universidades, pelos quais conseguimos conhecer, relativamente, que profissional se almeja e se assume o compromisso de formar. Concordamos que

> a organização curricular dos cursos [de pedagogia] expressa não só o conteúdo normativo das diretrizes ou documentos legais, mas elementos da cultura acadêmica que, na correlação de forças antagônicas, gera os conflitos, explicitando as contradições que perpassam o processo de regulação e implementação das DCNP. (PORTELINHA, 2014, p. 19).

Ou seja, estudar um projeto é estudar um movimento político da política educacional estruturado em textos legais, uma etapa da sua

[62] Azevedo (2008) afirmou em sua dissertação que o perfil de professor previsto no projeto do CPe da UEG não é plenamente executado, pois poucos professores o conhecem, gerando, por consequência, uma formação fragmentada e isolada. Moreira (2009), ao analisar o CPe da UFRGS, confirmou sua hipótese de que existia um distanciamento entre o que é proposto nos dispositivos legais como as DCNP, em projetos de curso e na prática docente. Passos (2011) concluiu em sua tese que a concepção de discentes e docentes na UFT não necessariamente condizia com a proposta presente no PPC. Cruz (2011), ao estudar quatro cursos de diferentes IES no Estado de Goiás, constatou que havia incompatibilidade entre ementas, planos de ensino e aula em sala. Por sua vez, Oliveira (2011) encontrou incoerências entre discurso político e grade curricular no PPCPe da UNESP/Marília; o primeiro atendendo às DCNP e a segunda mantendo a antiga estrutura do curso: uma forma de resistência da instituição.

implementação, a interpretação e a internalização da referida política e o posicionamento técnico-político assumido por um coletivo, ou não, uma vez que nem todas as reformas são conduzidas por coletivos.

Dadas as explicações preliminares, iniciamos o mapeamento, apresentando as principais características da organização dos CPE, em cotejo com as DCNP.

3.1 ASPECTOS GERAIS DA ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

As primeiras características gerais dos CPe apresentados referem-se à quantidade de vagas ofertadas, ao período de ingresso, à forma de organização da grade curricular, aos turnos oferecidos e ao tempo de duração. Das 27 instituições estudadas, algumas não serão mencionadas por ausência desses dados em suas documentações.

Com relação ao número de vagas disponibilizadas para ingresso, excetuando-se 41% das Instituições (11), das quais não conseguimos identificar o total de vagas ofertado, as três universidades que disponibilizam a menor quantidade de vagas no CPe são da região Norte do país (UFRR, UNIR, UNIFAP). A UFRR proporciona 35 vagas por semestre, enquanto UNIR e UNIFAP oferecem 50 vagas anualmente. Das demais, três oferecem de 81 a 100 vagas por ano (UFMS, UFMT, UFSC); oito, entre 100 e 200 por ano (UFAM, UFPA, UFAL, UFBA, UnB, UFMG, UNIFESP, UFRGS); e duas, entre 240 e 250 vagas, anualmente (UFPE, UFPI). As vagas são distribuídas, geralmente, de forma igual entre os semestres/períodos e turnos de funcionamento. A quantidade de alunos por turma varia de 25 a 70 acadêmicos.[63] Das 27 universidades, nove têm ingresso de alunos semestralmente (UFRR, UFT, UFBA, UFPE, UFPI, UFMS, UnB, UFRGS, UFSC); em seis a oferta ocorre anualmente (UNIR, UFAL, UFMT, UFMG, UNIFESP, UFPR). Destaca-se que as regiões Norte e Nordeste apresentam os índices mais críticos de docentes atuando nas primeiras etapas da Educação Básica sem formação em nível superior;[64] portanto, a oferta

[63] As duas exceções foram a UFBA, que destina 90 vagas para o diurno e 50 para o noturno, e a UFAM, que oferece 168 vagas, 60 para matutino e noturno e 48 para "PSC", sigla não identificada.

[64] No Norte do país há 31% dos professores (59.464 docentes) e no Nordeste 37% (229.870 docentes) atuando na Educação Básica apenas com formação no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio (BRASIL, 2016).

de vagas pelas Universidades Federais dessas regiões é insuficiente para satisfazer a demanda.

No que tange à oferta por turno, 74% das universidades (20) oferecem o CPe em mais de um horário, predominando o funcionamento em pelo menos dois horários distintos, o que consideramos positivo e mais democrático.[65] O turno noturno é oferecido em 78% das universidades (21). O CPe da UFRGS funciona no período matutino; os da UFAC, UFMA e UFSC, no vespertino; e os da UFRR, UFT e UFES, no período noturno.

A organização da grade curricular é feita por semestres, em algumas instituições denominados *períodos*, com exceção da UFMT e da UFPR, nas quais as disciplinas são distribuídas em regime anual.

Sobre a duração, tabulamos o tempo regular de funcionamento, chamado por algumas instituições de "tempo sugerido" ou "duração recomendada", bem como os prazos mínimo e máximo para integralização dos créditos. Como prazo mínimo, majoritariamente, as instituições estabelecem o período de oito a nove semestre (63% das IFES). Diferenciam-se por estabelecer um tempo menor UFS, UFMA e UFRN, que autorizam a conclusão em três e/ou três anos e meio.[66] Os cursos de maior duração são os da UFAM, UFPE e UFPR, que exigem, no mínimo, dez semestres. Em 59% das IFES (16), são estabelecidos 8 semestres como duração recomendada para conclusão do curso; em 26% (7), o prazo é de nove semestres. O prazo máximo dado pelas instituições varia de seis a nove anos; o primeiro com maior frequência (45%).

---

[65] Em duas instituições, o curso ocorre no matutino e no vespertino (UFAM e UFMT); em três, no diurno e noturno (UNIR, UFC e UFBA); em quatro, no matutino e no noturno (UFPA, UFG, UFMG e UFPR); em outras quatro, no vespertino e noturno (UFRN, UFS, UFMS e UNIFESP); em sete é ofertado nos três turnos (UNIFAP, UFAL, UFPB, UFPE, UFPI, UnB e UFRJ). As cinco primeiras são do Norte ou Nordeste do país. No caso da UNIFAP, "a cada ano o ingresso se dá em um dos turnos" (UNIFAP, 2010, s/p). Em todas as Instituições que oferecem o noturno há uma observação de que o estágio ocorrerá, pelo menos parcialmente, no período diurno.

[66] As três são do Nordeste. O primeiro caso é o da UFS (2015), única que autoriza a conclusão do CPe em três anos, tendo uma carga horária (CH) total de 3.255 horas-aula (h/a), com recomendação de que seja concluído em cinco anos. O segundo é o da UFMA (2010), cujo CPe tem 3.315 h/a distribuídas na grade curricular em quatro anos, permitindo a conclusão em três anos e meio. O Curso da UFRN ([2007?]) tem 3.220 h/a para serem cumpridas em quatro anos, com prazo mínimo de conclusão também em três anos e meio.

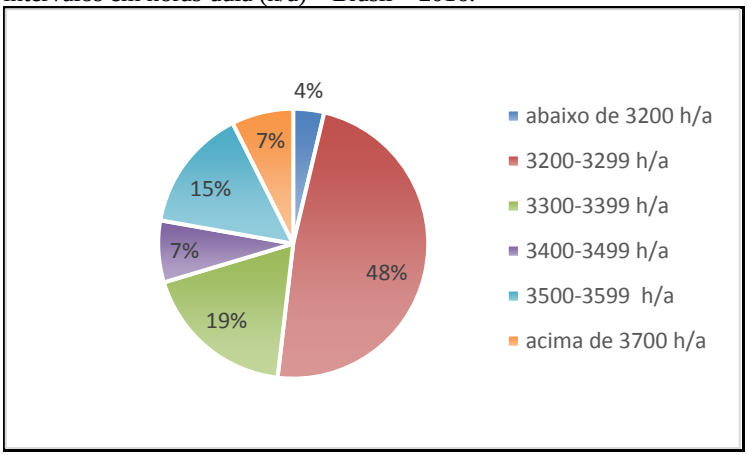
Essa disparidade entre os tempos dos cursos, principalmente sua duração mínima, deverá cessar até meados de 2017, quando se esgota o prazo para que todas as licenciaturas se adequem às novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de docentes (BRASIL, 20015a). Aprovadas pela *Resolução CNE/CP n. 2*/2015, determinam que os CPe tenham, "no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) h/a de efetivo trabalho acadêmico, com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos" (BRASIL, 2015a, p. 11). A carga horária total condiz com a estipulada nas DCNP, porém a definição de uma duração mínima representa uma novidade e um avanço com relação à *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 (BRASIL, 2006b), silente neste aspecto, e será um critério para reconhecimento e recredenciamento de licenciatura em nível superior.

Outros dados importantes de serem comparados com a duração recomendada para conclusão do curso são as cargas horárias (CH) e os campos de atuação que as universidades assumem formar nesse prazo. Sobre estes, os CPe das universidades do Nordeste se caracterizam por terem a menor média geral de carga horária entre todos (3.274 h/a). Seis das suas dez universidades têm a CH igual ou próxima da mínima exigida nas DCNP (3.200 h/a). A região com a média mais alta é a Centro-Oeste, com 3.429 h/a.

Quanto às duas universidades mais críticas às DCNP, UFPR e UFSC, esta aparece como a segunda instituição com maior CH: 3.780 h/a distribuídas em nove semestres. Naquela, a CH é de 3.200 h/a, a mínima exigida, porém um dos cursos mais longos em duração (cinco anos). As duas trazem elementos que destoam da tendência geral dos CPe quanto à organização, distribuição da CH, tempo de duração e sua finalidade, bem como pelos campos ofertados e pela ênfase no conteúdo da formação, conforme mostraremos ao longo desta seção.

Para demonstrarmos a distribuição das CH totais dos CPe apresentamos no gráfico 1 a sua concentração por intervalos e a variedade existente entre as universidades:

Gráfico 1 - Cargas horárias dos CPe de 27 universidades Federais por intervalos em horas-aula (h/a) – Brasil – 2016.



Fonte: Autora (2016).

A UFG (2003) é a única IFES que estaria irregular quanto à CH (3.120 h/a), 80 h/a abaixo da determinação regulamentada pelas DCNP (3.200 h/a). Os cursos que atendem ao mínimo exigido, que somados alcançam 11%, são os da UFC (2006), UFPR (2007) e o da UFRGS ([2008?]). As demais instituições (23,85%) têm cursos com CH entre 3.210 e 3.842 h/a, dos quais dez ultrapassam a CH mínima exigida em, no máximo, 55 h/a. Visto de outra forma: verificamos uma concentração de CPe com 3.200 a 3.299 h/a de CH (13,48%) e, em segundo lugar, com 3.300 a 3.399 h/a (5,18%). Ou seja, 66% das IFES estudadas têm uma CH relativamente próxima à definida na *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 (BRASIL, 2006b). Representando 30% do gráfico 1, estão as oito universidades com as maiores CH (de 3.410 a 3.842 h/a). Destas, três são da região Sudeste (UFES, UFRJ e UNIFESP), duas da região Centro-Oeste (UFMT e UFMS), uma do Nordeste, uma do Norte e uma do Sul do país (UFAL, UFAC, UFSC, respectivamente).

Visando explorar o uso dessas CH nos tempos de duração estipulados pelas instituições, fizemos o cruzamento de dados, primeiramente com relação à sua finalidade e aos campos de atuação indicados pelas universidades; no segundo momento, exploramos a organização dessas CH pelos tipos de disciplinas e pelas áreas formativas.

3.2 A FINALIDADE DOS CURSOS E OS CAMPOS DE ATUAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

De maneira geral, todos os espaços em que há atividades e processos educativos intencionais, escolares ou não, podem ser campos de atuação para o profissional formado no CPe. Por um lado, cada um desses campo possui suas especificidades e demandas próprias, o que exige do profissional que nele atue o domínio de determinados conhecimentos; ou seja, não basta afirmar que pode atuar, mas cabe perguntar-se que formação teve. Por outro, isso não significa dizer que o CPe precise abarcar todos os níveis e modalidades de ensino ou essa diversidade de espaços de atuação num mesmo curso. A definição de quais campos serão priorizados é feita por cada IES, levando em conta as determinações legais, as demandas de cada região, a tradição da instituição, a finalidade a que o CPe se propõe a atender, o contexto histórico-político e a correlação de forças na proposição do PPC e dos conteúdos da matriz curricular.

Sem dúvida, as DCNP (BRASIL, 2006b), como documento oficial, tiveram um importante papel na definição da finalidade do CPe, na variedade de possibilidades de atuação para o egresso e na delimitação dos campos por parte de muitas IFES. Na *Resolução CNE/CP n. 1*/2006, como mostrado na Introdução, encontramos mais de dez espaços possíveis em que o egresso do CPe poderá atuar, com prioridade para o magistério na EI e nos AIEF, em espaços escolares e não escolares, bem como na gestão e na pesquisa (BRASIL, 2006b). Essa seria a finalidade: formar docentes que atuassem em diferentes espaços e assumissem uma vasta gama de funções. Dos campos indicados nas *Diretrizes*, foram apresentadas competências para docência, gestão, pesquisa e inclusão. Ainda que a diversidade de possibilidades de atuação para o formado fosse uma proposição nas DCNP, não sendo exigido de todas as IES que a implementassem em sua plenitude, compreendemos que a *Resolução* não representa mera orientação, mas sim uma indução para as reformas, conforme mostraremos.

Os dados expostos na tabela 2 indicam que:

a) apesar de certas diferenças nas escolhas e na organização dos CPe entre as IFES, as *Diretrizes* foram bastante contempladas, inclusive com a presença dos campos de atuação nos PPC;

b) não há relação direta entre quantidade de campos escolhidos, CH e duração do Curso – o que demonstra a complexidade para entender como se dá a formação do licenciado;
c) na formação do licenciado em Pedagogia o tripé das DCNP – docência, gestão e pesquisa – é hegemônico nas universidades estudadas, evidenciando que seu núcleo conceitual de definição do profissional a ser formado foi acatado.

Tabela 2 - Organização dos Curso de Pedagogia de 27 Universidade Federais: carga horária total, duração recomendada para conclusão e campos de atuação do egresso, em ordem crescente de carga horária – Brasil – 2016. (continua)

IFES	CH (h/a)	Total	Campos de atuação profissional para o egresso (1)	Duração recomendada (semestres)
UFG	3.120	2	EI e AIEF	8
UFRGS	3.200	6	EI, AIEF, EJA, Gestão, EM/CN e EP/Téc.	8
UFPR	3.200	6	EI, AIEF, EJA, Gestão, Pesquisa e Outros Campos	10
UFC	3.200	4	EI, AIEF, EJA e Pesquisa	8
UFPB	3.210	8	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EM/CN, EP/Téc. e Pesquisa	8
UFPE	3.210	7	EI, AIEF, EE, EJA, Gestão, EM/CN e Outros Campos	10
UFMG	3.210	4	EI, AIEF, Gestão e Pesquisa	9
UnB	3.210	NI	NI	8
UFPA	3.211	5	EI, AIEF, EJA, Gestão e Pesquisa	8
UFRN	3.220	8	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EP/Téc., Pesquisa e Outros Campos	8
UFT	3.225	10	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EInd, EM/CN, EP/Téc., Pesquisa e Outros Campos	9
UFRR	3.228	4	EI, AIEF, EJA, EInd	9
UFPI	3.240	4	EI, AIEF, Gestão, Outros Campos	9
UFS	3.255	7	EI, AIEF, EJA, Gestão, ECampo, Pesquisa e Outros Campos	10
UNIR	3.300	8	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, ECampo, Pesquisa e Outros Campos	8

Tabela 2 – Organização dos Curso de Pedagogia de 27 Universidade Federais: carga horária total, duração recomendada para conclusão e campos de atuação do egresso, em ordem crescente de carga horária – Brasil – 2016. (conclusão)

IFES	CH (h/a)	Total	Campos de atuação profissional para o egresso[(1)]	Duração recomendada (semestres)
UFAM	3.310	7	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EInd e Pesquisa	10
UFBA	3.313	5	EI, AIEF, Gestão, Pesquisa e Outros Campos	8
UFMA	3.315	NI	NI	8
UNIFAP	3.366	2	EI e AIEF	8
UFES	3.410	6	EI, AIEF, Gestão, EM/CN, EP/Téc. e Pesquisa	9
UFRJ[(2)]	3.435	5	EI, AIEF, EJA, Gestão e EM/CN	9
UFAL	3.500	6	EI, AIEF, EM/CN, EP/Téc. Gestão e Pesquisa	8
UFAC	3.525	5	EI, AIEF, Gestão, EI e Outros Campos	8
UFMT	3.545	10	EI, AIEF, EJA, Gestão, EI, ECampo, EM/CN, EP/Téc., Pesquisa e Outros Campos	8
UNIFESP	3.555	8	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EI, EM/CN, Pesquisa	8
UFSC	3.780	2	EI e AIEF	9
UFMS	3.842	8	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EM/CN, EP/Téc. e Pesquisa	8
Média	3.334	6	–	9

Fonte: Autora (2016).

Notas:

(1) Conforme indicado na documentação de cada instituição. Siglas utilizadas: Educação Infantil (EI), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Gestão educacional/escolar (Gestão), Ensino Médio no Curso Normal (EM/CN), Pesquisa educacional/escolar (Pesquisa), Educação Especial (EE), Educação Indígena (EInd), Educação Profissional em cursos técnicos na área educacional (EP/Téc.), Educação do Campo (ECampo), Não Identificado (NI). Outros campos: espaços não escolares, pedagogia social, OnG, empresas, hospitais, movimentos sociais, etc.

(2) Segundo consta no histórico de construção do PPCPe da UFRJ (2007), na proposta inicial, datada de 2004, este teria 3.525 h/a, porém, para manter um padrão entre os CPe do país, houve uma redução para 3.435 h/a após indicação do Encontro Nacional dos Coordenadores dos CPe, realizado em 2006, em Florianópolis/SC.

A média geral foi de seis campos possíveis de atuação para os egressos. A maior incidência observa-se nos CPe que oferecem oito ou quatro ramos de atuação, com cinco universidades em cada grupo. A UFMT e a UFT apresentaram a maior variedade de campos, ambas com dez possibilidades, seguidas por UFPB, UFRN, UNIR, UNIFESP e UFMS, com oito cada. Com a menor quantidade, dois campos, aparecem a UNIFAP, a UFG e a UFSC, que estabeleceram como finalidade de seus cursos a docência na EI e nos AIEF, os principais campos apontados nas DCNP (BRASIL, 2006b).

Pelo exposto na tabela 2 e no gráfico 1, consideramos que não há uma relação diretamente proporcional entre a quantidade de campos de atuação para o egresso, a CH, sua finalidade e o tempo de duração recomendado para sua conclusão. Sobre isso daremos quatro exemplos. No primeiro destacamos as oito últimas instituições da tabela 2, que apresentam as maiores CH dos CPe (iguais ou maiores que 3.410 h/a) e ofertam de dois a dez campos de atuação, mas com organização da grade curricular prevista para oito semestres – com exceção da UFSC, organizada em nove. No segundo listamos a UFPR, a UFPE, a UFS e a UFAM, que os organizaram a grade curricular em 10 semestres, apesar de possuírem CPe com CH de, no máximo, 3.310 h/a e indicação de seis ou sete campos de atuação para seus egressos. No terceiro está a UFSC, que direciona a formação do licenciado para dois campos de atuação, numa CH de 3.780 h/a, uma das maiores entre as IFES, dividida em nove semestres. No último estão as duas universidades que indicaram dez campos de atuação para seus egressos (a maior quantidade): a UFMT, cujas 3.545 h/a distribuem-se em oito semestres, e a UFT, com 3.225 h/a organizadas em nove semestres. Ademais, não há garantia por parte das IFES de que durante o curso a formação para todos os campos indicados realmente se efetue.

Quanto à presença do tripé docência-gestão-pesquisa entre os campos de atuação e a adesão a ele por parte das universidades, constatamos que em todas há espaço na grade curricular para as três áreas, inclusive estágio obrigatório na docência, exigência em 27 IFES, e na gestão escolar em dezessete. A docência, assumida como objetivo e como campo de atuação por todas as instituições, varia nos tipos de modalidades de ensino (EJA, EE, Educação Técnica de Nível Médio) e/ou níveis de ensino (EI e/ou AIEF). A gestão não foi citada como campo de atuação em cinco das 27 universidades, ainda que a matriz curricular tenha disciplinas que tratem do assunto (UFG, 2003; UFC, 2006; UFRR, 2009; UNIFAP, 2008; UFSC, 2007). A pesquisa não foi mencionada como campo de atuação possível para o egresso por oito

universidades, mas está distribuída na grade curricular (UFG, 2003; UFRGS, [2008?]; UFPE, 2007; UFRR, 2009; UFPI, [2010?]; UNIFAP, 2008; UFAC, 2015; UFSC, 2007).

A indicação de diferentes campos de atuação num PPCPe não necessariamente se efetiva em estágios ou em disciplinas específicas. Entre as universidades que garantem formação, há discrepância no que tange aos espaços e tempos reservados para tanto. No caso da gestão, uma das possibilidades mais mencionadas, a formação se apresenta em disciplinas obrigatórias, optativas e Núcleo de Diversificação e Aprofundamento dos Estudos (NADE). A UFAC (2015) oferece uma disciplina na área da gestão (60 h/a); a UFPE (2007) tem cinco disciplinas, mais o estágio curricular (totalizando 270 h/a obrigatórias) e duas disciplinas eletivas (total de 90 h/a); a UFMG (2013) oferece uma disciplina obrigatória (30 h/a) e conta com um NADE[67] (300 h/a distribuídas por cinco disciplinas); a UFMS (2011) não oferta disciplina obrigatória, todavia possui três disciplinas optativas e um de seus NADE é na área de gestão (com 255 h/a, composto por quatro disciplinas).

A finalidade e os campos de atuação são mencionados e detalhados nos PPCPe e variam um pouco de instituição para instituição, merecendo destaque algumas particularidades. No projeto da UFT (2007, p. 19), quando são apresentadas as "áreas de atuação profissional do Pedagogo", indica-se a docência, a gestão, a pesquisa e outras "áreas emergentes do campo educacional: escolares e não escolares"; porém, somente uma delas traz detalhamentos:

> 1.Docência na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena; Educação Ambiental; Educação do Campo; e Educação e Cultura Afro-Brasileira) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores em nível médio. (UFT, 2007, p. 19)

A docência direciona-se para duas etapas da Educação Básica (EI e AIEF), em quatro modalidades (EJA, EE, EInd e ECampo) e duas áreas (Educação Ambiental e Cultura Afro-brasileira) que perpassariam as etapas e modalidades anteriores (UFT, 2007). Esta é umas das

[67] Não podemos afirmar a regularidade da oferta do NADE e das disciplinas optativas pelas instituições, pois, teoricamente, são de livre escolha do aluno.

instituições que mais especifica a atuação do docente quanto aos campos ou as áreas da sua atuação.

Na UFBA (2012, p. 14) afirma-se que o "Licenciado em Pedagogia" poderá exercer a docência na EI, nos AIEF,

> bem como em planejamento, gestão, coordenação pedagógica, assessoramento, pesquisa, inspeção, avaliação em redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, empresas, programas, projetos e quaisquer outras instituições ou situações onde se realizem atividades de ensino-aprendizagem. (UFBA, 2012, p. 14)

Nesta instituição os discentes têm quatro disciplinas de estágio (340 h/a), contemplando a EI, os AIEF, a EJA e a gestão. No Estágio 3 os discentes devem escolher

> espaços que trabalhem com as modalidades de ensino (Educação Especial, EAD, Educação Profissional, etc.), bem como em espaços não formais de educação e ensino (Associações de bairro, ONGs, igrejas, instituições de caridade ou que cuidam de crianças em situação de risco pessoal e social, departamentos ou setores de empresas na área de recrutamento, seleção e treinamento de recursos humanos), que desenvolvem atividades educativas extraescolares. (UFBA, 2012, p. 20).

Esta é uma das poucas universidades que tem como campo de estágio obrigatório os espaços não escolares (UNIR, 2009; UFRR, 2009; UFRN, [2007?]).

Outra instituição que explicita campos de atuação diferentes da docência e da gestão é a UFPR. No PPCPe afirma-se que o "pedagogo" vem sendo demandado "em movimentos sociais, OnG, associações, prisões e espaços de ensino temporário ou diferenciados do ensino regular como hospitais, asilos, orfanatos, entre outros" e que a formação do "pedagogo unitário ampliado" daria conta da atuação nesses espaços (UFPR, 2007, p. 36). Todavia, está registrado que a prioridade é com o "ensino regular", que necessita, ainda, buscar "solução para os problemas", visto que se tem como desafio pendente "a democratização da educação escolar, em termos da quantidade e da qualidade de ensino que interessa às camadas populares" (UFPR, 2007, p. 36).

O caso mais emblemático entre as 27 IFES é o do CPe da UFMT ([2007?]). Nele apresenta-se um quadro listando os postos de trabalho do licenciado, especificado a seguir:

Quadro 1 – Campos de atuação para o egresso do CPe da UFMT ([2007?]).

PEDAGOGIA ESCOLAR DOCENTE	PEDAGOGIA ESCOLAR NÃO DOCENTE	PEDAGOGIA NÃO ESCOLAR
Professores de Educação Infantil	Supervisores	Consultores
Professores de 1º. a 4º. Ano do EF	Gestores	Pesquisadores
Professores de jovens e adultos	Administradores	Produtores e difusores de conhecimento
Professores de Educação Especial	Planejadores	Promotores sociais
	Coordenadores	Organizadores de sistemas educacionais
	Orientadores	Outras áreas de atuação
	Psicopedagogos	Saúde
	Animadores culturais	Alimentação
	Incentivadores de leitura	Sistema prisional
		OnG de defesa dos direitos humanos, valorização da vida, preservação ambiental, etc.
		Empresas de comunicação
		Órgãos estatais e Não estatais

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMT ([2007?]), p. 40).

Vemos que UFMT apresenta 25 possibilidades de atuação do egresso do CPe, o que gera dúvidas sobre a compreensão que a instituição tem sobre a docência, uma vez que ao longo do PPCPe defende a modalidade ampliada, deixando claro que docente não é somente professor. Não obstante isso, no quadro 1, separam-se as

atividades em docentes e "não docentes".[68] Este tipo de informação, além de demonstrar a falta de coerência do PPCPe, pode gerar confusão para professores e alunos, bem como evidencia disputas internas relativas aos conceitos de docência e pedagogia e também quanto à finalidade do curso.

Para Gimenes (2011), a amplitude dos campos de atuação para o licenciado nas DCNP possibilita uma diversidade muito grande de cursos pelo Brasil, além de poder significar, nos PPC e na sua prática diária, superficialidade no trato de cada campo e, principalmente, abnegação dos Fundamentos da Educação devido ao curto tempo e à baixa CH dedicados a este particular e também ao excesso de outros assuntos a serem tratados. Em sua tese, ao analisar o CPe na cidade de São Paulo, a pesquisadora afirma que um dos maiores problemas é o controle das IES privadas que, para concorrer no mercado, tendem a ofertar o máximo de campos, sem aprofundamento e no menor tempo possível. A autora ainda critica a tendência de alargamento e opta por separar atividades docentes e não-docentes.

Para Costa (2012, p. 35), a grande diversidade de campos presentes nas DCNP representa "apenas proposições com a função de orientar a organização curricular" ao passo que as escolhas feitas pelas IES podem significar "microrresistências", pelas quais

> cada instituição constrói ou reconstrói seu currículo, de acordo com suas concepções epistemológicas e opções de políticas institucionais de formação que se pretende, constituindo-se como resultado da ação de diferentes agentes e forças.

Apesar de reconhecermos que existem diferentes forças em litígio na construção de um PPC, não trabalhamos com a hipótese, no caso dos cursos analisados, de que a opção das instituições pela variedade de campos de atuação, também presentes na *Resolução* (BRASIL, 2006b), possa significar "microrresistências" contra a política posta (COSTA, 2012). Talvez, neste caso, o diferencial – já que não podemos afirmar somente com esse dado que se trate de resistência ou de oposição – esteja naquelas universidades que decidiram oferecer um número menor

[68] O curso da UFMT ([2007?]) está entre os cinco com maior CH, num total de 3.545 h/a, distribuídas em oito semestres, mas não conseguimos identificar no PPCPe os campos de estágio obrigatório.

de campos de atuação em favor de uma maior verticalização nos estudos.

A ideia subjacente nos PPCPe é a de que todos os espaços na sociedade são educativos, por isso são muitas as possibilidades de atuação do profissional. Defende-se que a formação, a educação e a reconversão dos sujeitos, inclusive a do trabalhador da educação, se dá ao longo da vida, tendo como norte a aquisição de competências, que devem ser constantemente atualizadas, conforme as demandas do mercado.[69]

Para Rodrigues (2008), a *educação ao longo da vida* é uma perspectiva difundida nas últimas décadas, tendo em vista colocar sobre a educação uma centralidade em razão da "sua suposta capacidade de garantir a empregabilidade, a tolerância, a paz e amenizar a exclusão e a pobreza". Nas palavras da autora:

> Neste "novo modelo", o sujeito deverá adaptar-se continuamente, corrigir seu percurso perante as necessidades do mercado e conviver eternamente com a culpabilidade das escolhas malsucedidas. Está posta nesse projeto educativo uma perspectiva de futuro como lugar das incertezas, mas, ao mesmo tempo, da certeza da grande permanência do sistema e das relações capitalistas, de sua inevitabilidade. [...] É nesse sentido que defendemos que a noção de educação ao longo da vida expõe a busca por uma "desaceleração da história", pois conjuga a percepção da imobilidade da estrutura ao discurso pacificador de uma educação que visa, teoricamente, garantir "igualdade de oportunidades". Esta concepção de educação indicada como um "continuum educativo", coextensivo à vida, evidencia uma preocupação com o tempo livre dos indivíduos, impondo-lhes regularidades aos ritmos da vida. (RODRIGUES, 2008, p. 163).

[69] Compreendemos que a Pedagogia das Competências, a reconversão e a responsabilização dos indivíduos se complementam e fazem parte da "nova pedagogia da hegemonia" capitalista (NEVES et al, 2005, 2010), que tenta nos manter aprisionados no "círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital" (MÉSZÁROS, 2005, p. 48).

De certa forma, a ampliação dos campos de atuação nas propostas dos CPe pode indicar a disseminação da ideia de "educação ao longo da vida", assim como dos *slogans* atuais de "Educação para Todos" e "Todos pela Educação", como parte da agenda educacional voltada, principalmente, para países periféricos, liderada pela UNESCO, Banco Mundial e outras organizações do capital.[70] Ademais, mostra a educação como um serviço, um nicho de mercado para o capital, abrindo espaço para que Licenciado em Pedagogia atue em empresas, hospitais, clubes, OnG, instituições filantrópicas, entre outras.

Com relação à entrada de "pedagogos" em empresas, Melo e Wolf (2014), que estudaram a pedagogia empresarial e a pedagogia empreendedora, afirmam que tem sido difundida e fortalecida a ideia nos CPe de que o profissional formado pode contribuir com as empresas na preparação, execução e avaliação dos cursos de qualificação de trabalhadores, ajudando no aumento da sua motivação e produtividade no trabalho. Afirmam:

> A pedagogia empresarial, como vimos, não passa de um estágio pré-corporativo, ou seja, um discurso que, ao intentar delinear o possível papel dos pedagogos nas empresas, ou abstrai a realidade das empresas ou abstrai a real dinâmica do mercado, que cada vez mais é alheia a regulamentações e reservas. Isso por um lado. Por outro lado, o que se vê nestes textos é uma entrega total dos serviços pedagógicos para os desígnios

[70] Uma prova dessa agenda comum é a comemoração da CNI (2013a, p. 15-16) por existir, nas últimas décadas, um compromisso coletivo de empresários e sociedade civil para alavancar a produtividade e a competitividade do país, afirmando que "nos últimos anos, a CNI tem liderado, apoiado e acompanhado a mobilização de protagonistas expressivos da sociedade civil que desenvolvem ações de responsabilidade social, visando a melhoria da qualidade da educação no país. Casos exitosos, como os da Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Brava, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, Fundação Lemann, dentre tantos outros, revelam o compromisso do mundo empresarial com a elevação dos padrões educacionais da população brasileira. [...] Em 2006, uma parcela significativa do empresariado industrial, com a participação de diversas entidades já mencionadas, fundou ou contribuiu para a criação do movimento 'Todos Pela Educação' [...], com a missão de mobilizar o país para promover uma educação de qualidade para todos, com foco na educação básica regular".

> do capital, nada mais que um auxiliar, desprezível ademais, no processo de acumulação. Neste caso, caberia ao pedagogo na empresa ser uma espécie de mediador entre os trabalhadores e a "filosofia" da empresa, ou seja, a necessidade de formação específica para a produção. (MELO; WOLF, 2014, p. 200, grifo no original).

Ainda, seguem eles, essas pedagogias, a empresarial e a empreendedora, vertentes da "pedagogia do aprender a aprender", têm significado também o fortalecimento da ideia de que o "pedagogo" teria maior empregabilidade com novas possibilidades de atuação. Nas DCNP não aparece explicitamente esse campo, mas há abertura para sua inclusão.

Santos (2011, p. 177), ao analisar a ampliação dos campos de atuação nas DCNP, afirma que a empregabilidade é uma ideologia

> presente na formação do licenciado em pedagogia e, também, na formação dos alunos das escolas públicas. Daí a defesa da aprendizagem voltada para as competências, objetivando atender as novas demandas do mundo do trabalho 'flexível".

Se a ampliação das possibilidades de atuação em diferentes postos de trabalho pode ser entendida, num primeiro momento, como "práticas corporativas" (LIBÂNEO, 2010), fruto de disputas internas nas universidades ou como uma preocupação de reserva de mercado, conforme sugerido no PPCPe da UFRJ (2007), ela também está encobrindo a entrada do princípio da empregabilidade na formação docente e, posteriormente, na sua atuação. Para Neves e Pronko (2008, p. 61), a empregabilidade e o empreendedorismo são ideologias "destinadas a manter a coesão social em tempos de reestruturação produtiva e de supressão de direitos do trabalhador". Ademais, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) mostram a existência da empregabilidade nas reformas do ensino superior a partir das políticas do governo FHC, entre elas as que envolvem a profissionalização docente, ideologia que visa "constituir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência", não só na categoria docente, mas também na do trabalhador por eles formado.

As considerações acima apontam alguns elementos para que se possa compreender as causas da diversidade de campos de atuação trazida pelas DCNP e o comprometimento com esta proposta em parte dos projetos de CPe das IFES. Fazendo uma analogia entre as

indicações para a formação profissional dos demais trabalhadores e o sentido de formação docente proposto nas DCNP, presente em muitos PPCPe, entendemos que, ao que tudo indica, o formado no CPe (ainda que não tenha formação adequada) poderá disputar vagas em espaços escolares e não escolares onde sejam previstos conhecimentos genericamente denominados pedagógicos. Partindo de uma formação horizontalizada e geral, com dispersão de áreas e assuntos a serem estudados, o Licenciado em Pedagogia deverá internalizar a lógica de que necessita manter atualizadas as competências demandadas pelo mercado e que a responsabilidade pela ocupação ou não de postos de trabalho e por sua ascensão social dependem apenas de si. (BATISTA, 2010; LIMA FILHO, 2010; ANTUNES, 2013).

Por fim, corre-se o risco dessa formação contribuir para o processo de intensificação do trabalho, em razão do alargamento de funções que um mesmo docente pode ter de exercer durante uma jornada de trabalho ou, devido aos baixos salários, pelos postos diferentes que assumirá, em horários e campos distintos, para assim conseguir meios de prover sua subsistência e de sua família. Quer-se, com esse profissional multifuncional, por nós denominado de *superdocente*, a manutenção das relações capitalistas, introjetando-se no sujeito professor a responsabilização por sua adaptação às demandas e por sua condição profissional.

Para aprofundamento da compreensão da organização dos CPe, nos ateremos à distribuição da CH nas IFES, comparando-a com as DCNP e identificando os diferentes componentes curriculares – tipos de disciplina – e o espaço ocupado pelas categorias formativas – grandes áreas de formação – na matriz curricular de cada universidade.

3.3 A DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA: O QUE PESA NA BALANÇA

A estrutura organizacional dos CPe é definida nos artigos 6º, 7º e 8º da *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 (BRASIL, 2006b). A redação nos parece um tanto confusa, pois não estabelece de modo claro a relação existente entre os três dispositivos. O artigo 6º determina que os conteúdos devem ser organizados em três núcleos:

> a) "Núcleo de Estudos Básicos", composto por conteúdos, entre outros, de fundamentos da educação, gestão democrática, didática, de conhecimentos de diferentes áreas da

> educação, de "planejamento, execução e avaliação de experiências" – principalmente na EI e nos AIEF –, de fundamentos e metodologias do ensino e de organização escolar;
> b) "Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos [NADE] voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições [...]" (BRASIL, 2006b, p. 4);
> c) "Núcleo de Estudos Integradores" com objetivo de enriquecer a formação mediante participação em seminários, iniciação científica, monitoria, extensão, atividades culturais e "[...] atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional [...]" (BRASIL, 2006b, p. 4).

O cumprimento da CH ocorreria, em parte, com disciplinas de caráter teórico e prático, comuns aos discentes, com aprofundamento em uma área, conforme a tradição de estudos da universidade; parte com disciplinas comuns aos acadêmicos ou de escolha do discente, no caso da oferta de mais de um NADE, e, por fim, com comprovação de participação em diferentes atividades de pesquisa e/ou de extensão, na própria instituição ou em outras.

O artigo 7º das DCNP define que a CH mínima deve ser de 3.200 h/a, distribuídas da seguinte forma:

> I - 2.800 h/a dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
> II - 300 h/a dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
> III - 100 h/a de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse

> dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006b, p. 4).

Interpretamos que o Núcleo de Estudos Básicos e o NADE (art. 6º) correspondem aos incisos I e II do artigo 7º, respectivamente, e a CH do inciso III é reservada para as atividades de estudos integradores. Para além do exposto, no artigo 8º, explica-se que a integralização se dará por meio de:

> I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos [...];
> II - práticas de docência e gestão educacional [...];
> III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão [...].
> (BRASIL, 2006b, p. 4).

Esses artigos abriram vastas possibilidades de interpretação e, por consequência, de organização curricular, consoante ao demonstrado na tabela 3, visto que não está claramente definido que cada inciso dos artigos 7º e 8º corresponde à mesma ordem dos núcleos trazidos pelo artigo 6º. Ainda que os núcleos das DCNP tenham sido mencionados por quase todas as instituições em seus PPCPe, somente dez universidades especificaram a sua CH. A principal estratégia das IFES foi organizar a matriz curricular por eixos temáticos para cada semestre.

Tabela 3 – Distribuição da carga horaria (CH) por núcleos, conforme artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2016. Cursos de Pedagogia de 27 Universidades Federais – Brasil – 2016.

Núcleos	Carga horária (horas-aula)									
	Universidades Federais									
	UNIFAP[2]	UFPA[3]	UFRR	UFT	UNIR	UFPB[4]	UFMS[5]	UFMT[6]	UFRJ	UFSC
Estudos Básicos	2.535	1.598	1.980	1.920	1.200	1.680	2.737	1.350	2.580	3.276
NADE	845	1.513	360	840	1.520	1.140	255	1.095	600	396
Estudos Integradores	660	100	948	465	580	270	714	920	120	108
TOTAL[1]	3.366	3.211	3.288	3.225	3.300	3.090	3.706	3.365	3.300	3.780

Fonte: Autora (2016).

Notas: (1) A soma das CH dos Núcleos por universidade não coincidiu com o total de horas na UFRR (deveria ser de 3.228 h/a), na UFPB (3.210 h/a), na UFMS (3.842 h/a), na UFMT (3.545 h/a) e na UFRJ (3.435 h/a). Na primeira universidade não foi possível identificar a origem deste problema. Nas quatro últimas a diferença entre a CH total dos núcleos e a total corresponde à reserva destinada para as disciplinas optativas, que serão apresentadas na tabela 4.

(2) A CH de Estudos Integradores da UNIFAP (2008) é composta de 200 h/a de atividades complementares e de estágios obrigatórios nos campos da gestão, práticas pedagógicas e TCC.

(3) A UFPA denomina o NADE apenas como núcleo de aprofundamento, o qual é composto das disciplinas específicas nas áreas de atuação, principalmente docência na EI, AIEF e gestão.

(4) O NADE da UFPB (2006) é denominado de "Conteúdos Complementares Obrigatórios", e os Estudos Integradores de "Conteúdos Complementares Flexíveis".

(5) Na UFMS (2011) o Núcleo de Estudos Básicos foi dividido em "Núcleo de Estudos Básicos Institucional" (Fundamentos da Educação, Didática e TCC) e em "Núcleo de Estudos Básicos Complementar" (Currículo, Educação de Ludicidade, Estágios e Metodologias do Ensino).

(6) Na UFMT ([2007?]), o NADE é denominado de "Núcleo de Estudos Específicos de Formação Profissional".

Pela distribuição, vemos que as interpretações e a forma de organização das CH entre os núcleos foram diferentes. No terceiro núcleo, três universidades alocaram uma CH próxima ou igual a 100 h/a, indicando que equivaleria ao definido no inciso III do artigo 7º das DCNP.[71] Algumas universidades incluíram na CH desse núcleo o tempo reservado para estágios obrigatórios, outras práticas pedagógicas e/ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), caso, por exemplo, da UNIFAP (2008), da UFRR (2009) e da UFMS (2011). Os que apresentam horas elevadas no NADE, próximas do *Núcleo de Estudos Básicos,* incluíram neste último os conteúdos e disciplinas voltadas para o ensino na EI, AIEF, EJA e seminários de aprofundamentos nestas áreas. Nas que apresentam CH do NADE menor, tal fato se deve porque as instituições oferecem aprofundamentos em outras áreas que não só na EI e AIEF, conforme mostraremos a seguir. Em várias IFES tivemos a impressão de que houve um esforço para encaixar as disciplinas nos núcleos, o que foi feito de forma pouco orgânica, mais para atender às DCNP do que por ser, de fato, a escolha da universidade.

Para compreensão da organização dos CPe e da composição das grades curriculares, montamos uma planilha para cada instituição, na qual listamos todas as disciplinas com suas respectivas CH, estabelecendo duas classificações para cada uma delas. Na primeira, indicamos o tipo de componente curricular em que se enquadrava a disciplina, separando-a em *obrigatória*, *eletiva*, *optativa*, *NADE* ou *ATC*, conforme definido pela instituição. Na segunda, classificamos as disciplinas em sete categorias formativas: *fundamentos da educação*, *docência*, *gestão*, *pesquisa*, *política*, *estágio* e "*outros temas*".[72] Na sequência apresentamos o resultado das duas classificações.

---

[71] Para além das universidades da Tabela, não foi possível identificar a CH das ATC dos CPe da UFAC, da UFMA e da UnB. Nos demais cursos este componente curricular tem entre 100 e 200 h/a. Algumas denominaram ATC de "estudos integradores", referindo-se à participação dos discentes em atividades de pesquisa, extensão, monitoria, seminários e cursos diversos. Por entendermos que há relação direta entre "núcleo de estudos integradores" (art. 6º), atividades teórico-práticas (art. 7º) e atividades complementares (art. 8º), mencionadas as mesmas atividades, este grupo será referido como atividades complementares (ATC), conforme expressão usada no artigo 8º das DCNP (BRASIL, 2006b).

[72] As categorias originam-se das questões e objetivos da pesquisa, mantendo aproximações com algumas definições das DCNP. Libâneo (2010), ao pesquisar os CPe no estado de Goiás, categorizou as disciplinas, com algumas adaptações,

3.3.1 Classificação das disciplinas por tipo de componente curricular

Com a primeira classificação das disciplinas dos CPe correspondendo à definição feita pelas universidades, encontramos dois grupos de instituições que diferenciamos pelo tipo de organização da grade. No primeiro estão aquelas com uma organização curricular mais flexível, na qual os/as discentes têm várias oportunidades de decisão sobre seus percursos formativos. No segundo estão as que têm a grade curricular definida previamente, com um currículo mais fechado, com pouco ou nenhum espaço para escolha do/a acadêmico/a.

As nove universidades que oferecem CPe com um currículo mais flexível, mais aberto para escolhas diferenciadas, caracterizam-se por responsabilizarem os/as discentes pela sua trajetória formativa, ou seja, têm grande CH destinada para disciplinas optativas ou eletivas[73] e NADE, como evidenciado na tabela 4:

seguindo a divisão proposta por Gatti e Nunes (2008) em relatório sobre o CPe na pesquisa "Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos". No Apêndice C apresentamos como exemplo a planilha da UFMG, na qual encontramos uma maior diversidade de componentes curriculares. No Apêndice G há uma planilha com todas as disciplinas dos 27 CPe.

[73] Encontramos certa confusão na diversidade de denominações para as disciplinas optativas e eletivas, também chamadas de "optativa eletiva" (UFAL, UFPI), "eletivas livre/eletivas" (UFPE), "eletiva da área" e "eletiva do domínio conexo" (UNIFESP).

Tabela 4 – Distribuição da carga horária (CH) dos CPe de 27 Universidades Federais com matriz curricular flexível, por tipo de componente curricular, quantidade de disciplinas, CH e duração do curso, por ordem decrescente de quantidade de disciplina – Brasil – 2015.

Universidade	Componente Curricular											
	Total		Disciplinas						NADE[4]		ATC[5]	Duração do curso (semestres)
			Obrigatórias		Eletivas		Optativas					
	Qtd	CH	Qtd[1]	CH	Qtd	CH	Qtd	CH	Qtd	CH	CH	
UFPE	60	3.210	53	2.670	6	360	1	60	NT	NT	120	10
UFMS	55	3.842	49	3.298	NT	NT	2	136	4	255	153	8
UFPB	53	3.210	48	2.640	NT	NT	2	120	3	180	270	8
UFMG	52	3.210	41	2.340	2	120	4	240	4	300	210	9
UNIFESP	48	3.555	42	3.105	6	345	NT	NT	NT	NT	105	8
UnB	46	3.210	31	2.100	NT	NT	15	1110	NT	NT	NI[3]	8
UFPR	45	3.200	39	2.790	NT	NT	6	300	NT	NT	110	10
UFBA	41	3.313	33	2.669	NT	NT	8	544	NT	NT	100	8
UFG	39	3.120	31	2.344	8	576	NT[2]	NT	NT	NT	200	8

Fonte: Autora (2016).

Notas: (1) QTD: quantidade de disciplinas.
(2) NT: não tem disciplinas neste grupo.
(3) NI: não informado no PPCPe.
(4) A UFMG oferece cinco opções de NADE, sendo que cada um deles tem, em média, quatro disciplinas.
(5) Pelas DCNP as IES que oferecem CPe deveriam exigir pelo menos 100 h/a de ATC, conforme Art. 7º (BRASIL, 2006b).

Na tabela 4 não há universidades do Norte do país, e o Sul está representado apenas pela UFPR. Temos quatro instituições das regiões Nordeste e Sudeste e três da Centro-Oeste. A média é de 50 disciplinas no CPe, com uma CH total média de 3.344 h/a. Uma mesma carga horária total pode ser distribuída por 46 até 60 disciplinas que, por sua vez, podem ocupar de 30 a 72 h/a cada. Comparando-se os cursos, detecta-se grande variedade de disciplinas com CH reduzida e curto espaço de tempo para serem cumpridas. As evidências aparecem com o cruzamento de alguns dados: enquanto o CPe da UnB é composto por 46 disciplinas (3.210 h/a) distribuídas em oito semestres, o da UFPB tem 53 disciplinas com a mesma CH e o mesmo tempo. Comparando a UnB (46 disciplinas) com a UFPE, ambas com a mesma CH (3.210 h/a), esta tem 60 disciplinas, distribuídas em dez semestres. Por fim, temos o CPe da UFPE (60 disciplinas, 3.210 h/a) e o da UFMS (55 disciplinas, 3.842 h/a), ambas em oito semestres.

Se olharmos apenas a coluna das disciplinas obrigatórias, as quais todos/as licenciados/as terão que cumprir, a quantidade pode variar de 31 a 53 disciplinas, numa CH que vai de 2.100 até 3.298 h/a. A média de disciplinas obrigatórias é de 42. Os dados dessa coluna nos permitem reunir mais uma evidência sobre a sobrecarga de conteúdos e disciplinas e seu pequeno aprofundamento, assim como indicado sobre a finalidade e os campos de atuação no CPe. 41 disciplinas obrigatórias na UFMG correspondem a 2.340 h/a, enquanto 42 na UNIFESP têm 3.105h/a: quase 1.000 horas a mais. Uma CH de no máximo 2.700 h/a pode ser distribuída entre 33 disciplinas obrigatórias (UFBA) ou em 53 (UFPE).

Destacamos ainda a flexibilidade curricular na UnB (2002) pela baixa CH das disciplinas obrigatórias e pela quantidade das optativas (1.110 h/a, 15 disciplinas), que podem ser cursadas no próprio curso ou em outros, desde que sejam da universidade. Fica nítida a diferença de CH e a diversificação dos componentes formativos que devem ser cumpridos pelos/as discentes, como é o caso da UnB (15 disciplinas), da UFMG (10), da UFG e da UFBA (8 cada) e da UFPE (7). Se de um lado esta diversificação pode ser considerada positiva, por dar mais autonomia aos discentes para construírem seus processos formativos, de outro pode indicar um risco ainda maior, em razão da dispersão de disciplinas em tantos campos distintos, com pouco aprofundamento.

No caso do NADE[74], 15% dos CPe estudados apresentam claramente núcleos de aprofundamento e diversificação de estudos,

[74] Das 27 Universidades estudadas, quatro oferecem NADE (UFPB, UFMS, UFMG e UFSC). Apesar do CPe da UFSC ter NADE, consideramos que a

compostos de três até cinco disciplinas para cada temática, com CH variando de 180 a 300 h/a. Essas propostas indicam formação um pouco mais aprofundada dentro de um campo, inclusive são previstas saídas de campo e estágio, além das disciplinas obrigatórias de cada um. Alguns desses NADE são também campos de atuação indicados pelas instituições. Apesar de as universidades terem cumprido as DCNP, extinguindo as habilitações, as características dos NADE, nestes casos, remetem, devido às similaridades, às antigas habilitações. Agora, entretanto, abrem-se para áreas não tradicionais de formação de especialistas – que só se mantiveram na UFPB. Outra observação é que mesmo com esses NADE, com exceção da UFPB, tivemos dificuldade de identificar entre as 27 IFES o cumprimento do artigo 14 das DCNP, que trata da formação dos especialistas (BRASIL, 2006b). O que temos são NADE na gestão, mas sem que se mencionem as especificidades da Orientação Educacional ou da Supervisão Escolar.

Em sua dissertação, que teve como objeto a reforma curricular do CPe da UNESP/Marília pós-DCNP, Oliveira (2011) afirma que, apesar de a instituição, no geral, ter atendido à *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 (BRASIL, 2006b), num ato de resistência, contrariando a determinação do Governo Federal, manteve alguns conteúdos e disciplinas, inclusive ofertando habilitações, denominadas de NADE:

> Os chamados "núcleos de aprofundamentos" seguiram a mesma lógica, representando a clara manutenção das habilitações divididas em três grandes áreas: "Educação Infantil", "Educação Especial" e "Gestão Educacional". Manteve-se a possibilidade de os alunos formados, inclusive em outras instituições, matricularem-se nos núcleos de aprofundamentos (leia-se habilitações) para

---

instituição apresenta um currículo mais fechado determinado pela predominância de disciplinas obrigatórias. Na UFSC o NADE é ofertado na 4ª e na 7ª fase do curso, cada um com 54 h/a (totalizando 108h/a de NADE), com características próximas à disciplina eletiva ou optativa (UFSC, 2007). São opções de NADE, não garantidos em todos os semestres: "Educação Patrimonial, Memória e Linguagens; Yoga na Aprendizagem; Políticas Internacionais para a Educação; Formação de Professores e Formação de Gestores; Educação de Jovens e Adultos; Avaliação dos Processos Educativos. Como eletivas foram propostas as seguintes disciplinas: Educação e Movimentos Sociais, Educação no Campo, Infância e Violência, Libras II, Capitalismo e Educação e Educação a Distância" (UFSC, 2007, p. 27).

> fins de "enriquecimento curricular". Ainda em relação às habilitações, optou-se pelo oferecimento "a título de aprofundamento de estudos" de uma "Complementação em Educação Especial", no 5° ano do curso, "em caráter optativo, porém com apostilamento específico". (OLIVEIRA, 2011, p. 92, grifos no original).

Para a pesquisadora, isso "deixa aparente a manutenção de uma estrutura que há muito foi firmada e que o discurso oficial não foi capaz de romper" (OLIVEIRA, 2011, p. 92). Diz ainda que o PPCPe atende às DCNP, mas a matriz curricular, não.

Ao que parece, assim como a UNESP/Marília, algumas IFES também burlaram as DCNP, apresentando habilitações com uma nova feição e em novas áreas. Poppe (2011) afirma que os textos legais são "recontextualizados" e "hibridizados", principalmente por influência da tradição da instituição, que acaba opondo algumas resistências às bases legais. Apesar disso, não podemos deixar de ressaltar que nem a permanência das habilitações nem possíveis recontextualizações das determinações legais foram identificadas em nossa pesquisa como tendência majoritária entre as 27 IFES.

Das universidades estudadas, as três que têm o NADE na grade curricular, que entendemos como reconfiguração das antigas habilitações, estão entre aquelas que apresentaram as propostas de CPe mais diferenciadas do padrão seguido pelas demais IFES (UFMS, UFMG e UFPB).[75] Acrescentam-se a elas os CPe da UFPE e da

[75] A UFMS (2011) oferece NADE em sete áreas (255 h/a cada) – alfabetização de jovens e adultos; educação especial e inclusão; educação inicial e continuada do professor; educação no campo; educação, artes e ludicidade; gestão educacional; e pedagogia social –, tendo cada um quatro disciplinas. No curso da UFMG (2011) existem dois tipos de NADE, um denominado de "núcleo de formação complementar pré-estabelecida", com 300 h/a, nas áreas de administração de sistemas e instituições de ensino; educador social; educação de jovens e adultos; e ciências da educação. O outro é chamado de "núcleo de formação complementar aberta", de livre escolha do discente, mas com a CH deve ser a mesma dos demais (300 h/a). Nesta universidade os discentes escolhem um dos NADE, no qual cursam cinco disciplinas da área pretendida ou, no caso do "núcleo de formação complementar aberta", montam individualmente seu núcleo. Na UFPB o NADE aparece como "Áreas de aprofundamento", com 180 h/a, "que o aluno deverá cursar no último período. São elas: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Normal, Magistério em Educação Especial, Magistério em Educação de

UNIFESP. O primeiro (UFPE, 2007) por exigir que, além de dois campos de estágio obrigatório – Ensino Fundamental e Gestão –, o discente escolha um terceiro, na EI ou na EJA, retirando a EI como campo obrigatório, conforme preconizado nas DCNP (BRASIL, 2006b). O segundo (UNIFESP, 2010) pela alta CH de disciplinas eletivas (345 h/a), destacando-se por nomear o estágio de "residência pedagógica" e o professor orientador de "preceptor".[76]

Retomando os dois grupos de CPe, no segundo, com grade curricular mais fechada/determinada, estão dezoito universidades, apresentadas na tabela 5, que se caracterizam pela prevalência de disciplinas obrigatórias, ATC e, em alguns casos, com pouca CH de disciplinas optativas ou eletivas.

Jovens e Adultos e Supervisão Escolar e Orientação Educacional" (UFPB, 2006, p. 7).

[76] A UNIFESP foi a única a usar essa denominação, aparentemente ligada à discussão da residência nos moldes dos Cursos de Medicina e às indicações da OCDE (2006). Há dois Projetos de Lei que versam sobre o assunto no Brasil: PL nº 284, de 2012, do Senador Blairo Maggi (PR-MT) (BRASIL, 2012), e o PL nº 6, de 2014, do Senador Ricardo Ferraço (PMDB-ES). Ambos propõem a alteração da LDBEN exigindo residência docente na Educação Básica "como etapa ulterior à formação inicial, de 2.000 (duas mil) h/a, divididas em dois períodos com duração mínima de 1.000 (mil) h/a" (BRASIL, 2014c, p. 1). Entre as justificativas está que "a formação de professores e pedagogos no Brasil apresenta hoje várias fragilidades que precisam ser superadas para que possamos caminhar ao longo dos próximos anos e décadas em direção a uma escola de educação básica de alta qualidade em todas as etapas e modalidades de ensino" (BRASIL, 2014c, p. 3). A *Folha S. Paulo* (4/8/2013) afirma ser esta a vontade do Diretor do Centro de Ensino da Unicamp, Prof. Luiz Carlos de Freitas (FOLHA, 2013a); a *Revista Nova Escola*, edição n. 204, de agosto 2007, cita o caso do CPe da UNIFESP, que denomina seu estágio de residência. A *Resolução CNE/CP n. 2*/2015, apesar de não entrar em detalhes, também menciona a possibilidade de residência docente, no art. 12, III, alínea "a", ao especificar o terceiro núcleo, "Estudos Integradores", que será composto nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2015a).

Tabela 5 - Distribuição da carga horária (CH) dos CPe de Universidades Federais que apresentam uma grade curricular fechada, por tipo de componente curricular, com a quantidade de disciplinas, CH e duração do curso, por ordem decrescente na CH total – Brasil – 2016.

Universidade	Componente Curricular											
	Total		Disciplinas						NADE		ATC	Duração (semestre)
			Obrigatórias		Eletivas		Optativas					
	Disciplina	CH	Qtd	CH	Qtd	CH	Qtd	CH	Qtd	CH	CH	
UFC[1]	60	3.168	56	2.944	NT	NT	4	112	NT	NT	112	8
UFAC	60	3.525	57	3.345	3	180	NT	NT	NT	NT	NI	8
UFAL	56	3.620	52	3.260	4	160	- [3]	-	NT	NT	200	8
UNIFAP	54	3.300	54	3.200	NT	NT	NT	NT	NT	NT	100	8
UFSC	52	3.780	49	3.384	1	72	NT	NT	2	108	108	9
UFRN	51	3.220	48	2.940	NT	NT	3	180	NT	NT	100	8
UFMA	51	3.315	49	3.195	NT	NT	2	120	NT	NT	NI	8
UFPI	50	3.240	48	3.000	NI	NI	2	120	NT	NT	120	9
UFS	50	3.255	48	3.015	NT	NT	2	120	NT	NT	120	10
UFAM	50	3.265	47	2.985	NT	NT	3	180	NT	NT	100	10
UFRGS	48	3.200	45	2.980	3	120	NT	NT	NT	NT	100	8
UFPA	48	3.211	48	3.111	NT	NT	NT	NT	NT	NT	100	8
UFRJ	48	3.435	45	3.180	NT	NT	3	135	NT	NT	120	9
UFT[1]	45	2.985	43	2.760	NT	NT	2	120	NT	NT	105	9
UFRR	45	3.228	45	3.028	NT	NT	NT	NT	NT	NT	200	9
UFES	45	3.410	43	3.090	NT	NT	2	120	NT	NT	200	9
UFMT	44	3.545	41	3.265	NT	NT	3	180	NT	NT	100	8
UNIR	40	3.300	40	3.200	NT	NT	NT	NT	NT	NT	100	8

Fonte: Autora (2016).

Notas:

(1) Para completar a CH total do Curso da UFC faltam 32 h/a, não sendo possível identificar se estariam vinculadas às disciplinas obrigatórias, eletivas, optativas ou ATC.

(2) Para completar a CH do CPe da UFT faz-se necessário somar mais 240 h/a referentes a um componente denominado “Atividades Integrantes” (UFT, 2007, p. 17), não definido e não incluído nos itens tabulados.

(3) Na UFAL denomina-se as disciplinas não obrigatórias de "eletiva componente optativo". Para tabulação contabilizamos como eletivas.

Das universidades arroladas, treze têm disciplinas eletivas ou optativas, com no máximo 180 h/a, em até quatro disciplinas. A quantidade total de disciplinas é bastante parecida com a da tabela 4, sendo que nesta o que se destaca é a predominância das obrigatórias. Neste grupo, a média total de disciplinas foi de 49, e a de horas-aula 3.327.

Mesmo com um modelo mais fechado, que não possibilita muita mobilidade curricular por parte de cada aluno/a, permanece a preocupação com a qualidade do aprofundamento dos estudos, porque há uma variedade de disciplinas com baixa CH – uma disciplina pode ter de 40 (UFAL) a 72 h/a (UFSC). Na UNIR a grade é composta por 40 disciplinas (3.300h/a) em oito semestres, e na UFAC são 60 (3.625h/a) no mesmo tempo. Ou ainda, 44 disciplinas podem significar 3.545 h/a de formação (UFMT), ao passo que, em outra instituição, 60 não passam de 3.168 h/a (UFC).

Dos componentes curriculares obrigatórios, podemos perceber uma quantidade maior que a registrada no grupo anterior, variando de 40 a 57 disciplinas, e CH de 2.760 a 3.384 h/a. No CPe da UFSC, instituição que apresenta a maior CH entre as universidades da tabela 5, as disciplinas obrigatórias correspondem a 92%, isto é, a grade é rígida e possibilita pequeno exercício de escolha ao acadêmico.

Por fim, das universidades que fazem parte da tabela 5, incluímos na listagem das que possuem os CPe com uma proposta diferenciada o da UFRGS, pois assume compromisso com seis campos de atuação (EI, AIEF, EJA, gestão, pesquisa e educação profissional de nível médio). No entanto, o estágio é feito em uma única área, escolhida pelo discente entre EI, AIEF ou EJA, com CH de 300 h/a. Essa proposição foge da indicação da *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 (BRASIL, 2006b) que prevê estágios na EI e nos AIEF.

As três tabelas anteriores mostram certa diversificação na forma de organizar os CPe, pelos núcleos e diferentes tipos de componentes curriculares. Apesar das diferenças, há tendências predominantes: incorporação das proposições das DCNP, ainda que a organização não se dê pelos núcleos; currículo mais fechado; NADE com aparência das antigas habilitações; multiplicidade de campos de atuação num único curso, sem que haja, necessariamente, conteúdos que os contemplem e, principalmente, grande quantidade de disciplinas num curto espaço de

tempo e/ou com baixa CH. Em outras palavras, o projeto de formação docente presente nas Diretrizes pode ser internalizado de diferentes formas, sem que o seu sentido mais geral – formar o docente, o gestor, o pesquisador – se altere. Essas evidências nos levam à retomada da afirmação de que existe um aligeiramento teórico da formação, efetivado por meio da redução de CH nas disciplinas e pela inclusão de muitas temáticas. Isso mostra não só a complexidade da formação do Licenciado em Pedagogia na atualidade, mas, principalmente, as implicações dessas escolhas na constituição de um determinado perfil profissional. É perceptível o desejo de atender interesses os mais variados, contemplados de alguma forma com uma presença frágil na grade curricular e a dificuldade de se propor um Licenciado em Pedagogia que responda às determinações de seu momento histórico.

3.3.2 Classificação das disciplinas por categorias formativas

Conforme explicamos, a segunda classificação das disciplinas foi feita por categorias formativas, identificando, pelo título ou pela ementa, a que grande área se vinculava. Tendo em vista localizar com mais exatidão o espaço ocupado por cada uma das disciplinas nos CPe, nós as separamos – independentemente de serem obrigatórias, optativas ou eletivas – em *fundamentos da educação*, *docência*, *gestão*, *pesquisa*, *estágio*, *política educacional* e *outros temas* abordados, doravante chamados apenas de *outros*. Essas categorias foram definidas com base em nossas questões e objetivos de pesquisa. Contabilizamos as disciplinas do componente curricular obrigatório, pois as demais não podemos afirmar se o egresso cursou ou não. Para esta seção realizamos consultas pontuais às ementas e programas das disciplinas para coleta de informações específicas. Na tabela 6 destacamos a diferença entre a quantidade de disciplinas e a CH de cada uma das universidades, bem como a qual categoria é dada prioridade:

Tabela 6 – Classificação das disciplinas obrigatórias dos CPe de Universidades Federais, por região do país e Instituição, com quantidade de disciplinas e CH total de cada categoria formativa, 2016.

	IFES	Categorias[1]											
		Fundamentos		Docência		Gestão		Pesquisa		Estágio		Outros	
		Qtd.	CH	Qtd.	CH	Qtd.	CH	Qtd.	CH	Qtd.	CH	Qtd.	CH
NORTE	UFAC	12	720	26	1.515	1	60	3	150	5	420	7	300
	UFAM	9	540	21	1.170	3	180	6	255	3	540	4	240
	UNIFAP	11	650	25	1.425	2	125	8	325	3	375	4	285
	UFPA	9	612	21	1.377	3	204	4	204	5	304	3	170
	UFRR	10	600	18	1.104	3	192	3	300	4	400	6	372
	UFT	9	540	16	960	3	180	5	360	3	300	6	360
	UNIR	8	640	17	1.360	3	240	4	320	3	240	5	400
NORDESTE	UFAL	7	500	24	1.400	2	160	3	260	4	400	10	420
	UFBA	6	391	20	1.360	1	68	3	238	4	340	3	204
	UFC	10	512	23	1.184	2	64	6	224	2	320	10	464
	UFMA	10	600	13	825	3	210	3	180	7	630	10	660
	UFPB	10	600	18	1.080	1	60	2	120	5	300	10	390
	UFPE	11	645	24	1.155	5	210	3	150	3	300	5	210
	UFPI	10	600	20	1.335	3	180	5	270	4	315	4	195
	UFRN	8	540	24	1.500	3	180	6	180	3	300	3	180
	UFS	8	525	18	1.095	3	180	5	390	4	300	6	315
CENTRO-OESTE	UFMS	8	612	25	1.836	0	0	7	302	6	374	3	170
	UFG	9	648	12	864	1	72	2	144	4	400	1	144
	UFMT	7	750	21	1.555	3	195	3	180	2	300	3	165
	UnB	7	420	11	720	4	240	2	180	2	240	3	180
SUDESTE	UFES	8	495	18	1.185	3	195	7	585	3	405	2	120
	UFMG	9	450	23	1.170	1	30	1	60	4	420	2	90
	UFRJ	12	720	15	855	2	105	5	270	5	900	3	180
	UNIFESP	10	750	17	1.185	2	150	3	225	4	300	4	285
SUL	UFRGS	11	615	22	1.365	2	165	2	195	1	300	6	255
	UFPR	11	810	16	780	4	300	2	270	3	480	2	90
	UFSC	10	648	23	1.458	2	144	5	210	2	360	5	306
	MÉDIA	**9**	**596**	**20**	**1.210**	**3**	**166**	**4**	**232**	**4**	**383**	**5**	**270**
	%[2]		**19**		**38**		**5**		**7**		**12**		**8**

Fonte: Autora (2016).

Notas: (1) Consideramos *fundamentos da educação* as disciplinas eminentemente de caráter teórico, oriundas das diferentes áreas que permitem compreender os determinantes históricos, filosóficos, sociológicos, culturais e econômicos da educação e da escola, bem como os elementos biológicos e psicológicos do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Fazem parte desse grupo, entre outras, História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Antropologia da Educação, Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem, Biologia e Educação, Trabalho e Educação, Teorias da Educação. A justificativa para tal escolha encontra-se nas DCNP, art. 8º, inciso I (BRASIL, 2006b) e coincide com a definição de Libâneo (2010). Da categoria *docência* fazem parte as disciplinas teórico-práticas e metodológicas, voltadas ao ensino e ao conhecimento dos campos de atuação do professor, ou seja, temáticas com foco no trabalho do professor em sala, entre elas: Didática, Fundamentos e Metodologia do Ensino, Tecnologias em sala de aula, Planejamento e Avaliação da Aprendizagem, Organização do Processo de Aprendizagem, Prática de Ensino, Jogos e Brincadeiras, Alfabetização e Letramento, Docência na EJA, Docência na Educação Infantil, Práticas inclusivas em sala de aula, entre outras. Na categoria *estágio* estão disciplinas que carregam este nome em seu título ou que foram assim definidas pelas instituições em seus PPCPe. Em *gestão* estão as que carregam essa expressão e/ou tratam da administração/gestão da educação e da escola, incluindo as que tematizam a formação dos especialistas, o projeto político-pedagógico (PPP), o planejamento escolar, os espaços deliberativos, o financiamento educacional, a prestação de contas, etc. No caso das ementas de disciplinas relativas à política educacional, nacional ou internacional, como objeto principal de estudo, foram categorizadas como *política*; outras, cuja temática política entrava como elemento secundário, por exemplo, Política da Educação Infantil e Política dos Movimentos Sociais, tiveram outras classificações. Muitas universidades consideraram as disciplinas de política educacional como parte da gestão. Na categoria *pesquisa* estão as disciplinas que discutem fundamentos e metodologia da produção de conhecimento e da pesquisa científica, assim como a construção de projeto de pesquisa e/ou TCC. Não foram contabilizadas as que tematizam produção de texto acadêmico ou pesquisa e prática pedagógicas (estas classificadas como docência, aquelas como *outros temas*). No grupo *outros temas* ficaram as que não se encaixavam nas classificações acima, por exemplo: Libras, Violência, Adolescência, EaD, Gênero, Sexualidade, Etnia, Introdução à Pedagogia, Diversidade, Educação Hospitalar, Escrita Acadêmica. Pertencem ainda a *outros temas* disciplinas cujo foco ou finalidade não foi identificado por falta de ementas ou de clareza do que é discutido na disciplina, por exemplo, Seminário Temático I, II, III, como indicado no PPCPe da UFPB (2006).

(2) Porcentagem feita a partir da média geral das categorias formativas, incluindo CH de ATC (média de 130h/a) e de disciplinas Optativas/Eletivas (média de 213h/a) que totalizaria 3.200 h/a, mínimo estipulado pelas DCNP (BRASIL, 2006b).

Salta aos olhos a diferença entre as universidades no que se refere à quantidade de disciplinas e seu equivalente em CH. Dez disciplinas de *fundamentos* podem variar de 512 a 750 h/a de estudo (UFC e UNIFESP). Entre as IFES, há de seis a doze disciplinas nesta categoria formativa, com uma média geral de 596 h/a, 19% da CH total do CPe. A CH de *fundamentos* só é maior que as outras categorias na UFPR (810 h/a) e com pouca diferença em relação à da docência (780 h/a) (UFPR, 2007). Na UFRJ (2007) a parte dos *fundamentos da educação* tem menos espaço que o *estágio* – este com CH maior do que a da *docência* (*fundamento*, 720h/a, *docência*, 855h/a e *estágio*, 900h/a).[77] O mesmo acontece na UFMA (2010), onde a CH de *fundamentos* é inferior à de *estágio* e à de *outros temas* (*fundamento*, 600h/a; *estágio*, 630h/a e *outros*, 660 h/a). Na UFAM (2010) há um empate com as horas de estágio (540 h/a). Na UFAL (2006), UFBA (2012), UFMG (2013), UFES (2010) e na UFC (2006) as horas para *fundamentos* são pouco maiores do que para *estágio* ou para *outros*, com uma diferença de no máximo 100 h/a. As instituições que dedicaram menos tempo para os conhecimentos da categoria *fundamentos* foram a UFBA (391h/a) e a UnB (420h/a). Com maior tempo de dedicação para esta categoria temos a UFPR (810h/a), a UNIFESP e a UFMT (as duas com 750h/a).

No geral, as disciplinas de *fundamentos da educação* se concentram nas primeiras fases, com exceção de algumas instituições que as alocaram a partir da 6ª fase ou após os estágios, conforme consta na matriz curricular da UFPE (2007).[78] Ainda que não consideremos essa a problemática central, tampouco queremos dizer que a CH de *fundamentos* signifique apenas teoria na formação docente, os resultados apresentados nessa coluna vão de encontro aos discursos correntes na mídia de que o CPe é exageradamente teórico (GATTI, 2008; DURHAN, 2008; SOUZA, 2008; BOMENY, 2000). A compreensão da

[77] Conforme consta no PPCPe da UFRJ (2007), o Estágio é composto por CH destinada à prática de ensino mais o estágio propriamente dito, ambos com 450 h/a cada. É realizado na EI, AIEF e na gestão de processos educacionais. Nas demais instituições, as disciplinas envolvendo prática não estão vinculadas ao estágio e foram contabilizadas com a categoria Docência.

[78] Os casos mencionados são: UFRGS ([2008?]), com Sociologia da Educação: espaços escolares (6ª fase); UFG (2003), com Filosofia da Educação II (6ª fase); e UFPE (2007) com Filosofia da Educação II (6ª fase), História da Educação no Brasil e Sociologia da Educação Brasileira (7ª fase), Trabalho e Educação: Realidade, Tendências e Desenvolvimento Humano (8ª fase) e Teorias da Educação (10ª fase).

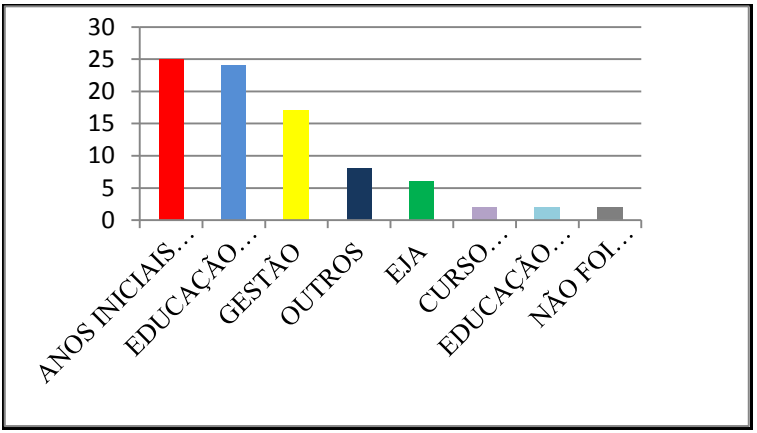
perspectiva teórica das disciplinas de *fundamentos* demanda o estudo das ementas e programas das disciplinas que, por limite do tempo, não será possível realizar nesta pesquisa.

Na coluna *docência*, vemos sua predominância em relação às outras categorias em 24 CPe. As instituições que apresentam menor CH para são a UnB (720h/a), a UFPR (780h/a) e a UFMA (825h/a). Os maiores tempos dedicados a ela são da UFMS (1.836h/a, 48%), UFMT (1.555h/a, 44%) e UFAC (1.515h/a, 43%). A média geral nesta categoria foi de 20 disciplinas, com 1.210 h/a, correspondendo a 38% da CH total média.

Assim como ocorreu em algumas instituições, na área de *fundamentos*, observamos que em algumas grades as disciplinas de Fundamentos e Metodologias do Ensino, que dão base para a prática de ensino, estão alocadas no final, após o estágio, caso do CPe da UNIFESP (2010), cuja disciplina Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Ciências Naturais II encontra-se alocada na 8ª fase, após os estágios.

Em se tratando de *estágio*, há superação da CH mínima definida nas DCNP (300 h/a) em dezoito universidades, chegando a 900 h/a de estágio na UFRJ (2007) e 630 h/a na UFMA (2010). Por outro lado, a UNIR (2009) e a UnB (2002) têm baixa carga horária, transgredindo o que estabelecem as DCNP (BRASIL, 2006b). Quanto ao local dos estágios, identificamos nos PPCPe grande compromisso das Universidades Federais em realizá-los em instituições públicas de ensino. A EI e os AIEF são mencionados por quase todas as instituições como campos de estágios obrigatórios, conforme demonstrado no gráfico 2:

Gráfico 2 – Campos de estágios obrigatórios dos CPe de 27 Universidades Federais do Brasil – 2015.



Fonte: Autora (2016).

O estudo dos PPCPe da UFMT ([2007?]) e da UnB (2002), representados na última coluna do gráfico acima, não permitiu identificar em que etapa ou modalidade de ensino é realizado o estágio obrigatório. A coluna *outros*, em azul escuro, refere-se, principalmente, ao estágio em espaços não-escolares, definido pelas universidades como a educação hospitalar, a pedagogia empresarial, a pedagogia social, projetos educativos em OnG, entre outros. Os AIEF, a EI e a gestão foram citados como estágio obrigatório por 25, 24 e 17 instituições, respectivamente. Isso contribui para que se confirmasse a internalização no CPe da finalidade prevista na *Resolução CNE/CP n. 1*/2006, de formação para a ensino e gestão, nesta ordem de importância (BRASIL, 2006b).

Além dos estágios obrigatórios, localizamos a categoria em outros componentes curriculares: caso da UFAC (2015), que a oferta em uma disciplina eletiva, sem especificar o campo; da UFMA (2010), em duas disciplinas optativas denominadas de Gestão do Trabalho Docente I e II; da UFPE (2007), na qual o discente tem que escolher entre a EI ou EJA; da UFMS (2011), onde em todas as opções de NADE há horas destinadas para estágio; e da UFMG (2013), com estágio no NADE EJA e no NADE Educação Social.

Verifica-se uma hierarquia, na tabela 6 e no gráfico 2, na qual o ensino predomina sobre as outras duas áreas. Em algumas instituições, os três eixos – docência, gestão e pesquisa – se fizeram representar com

certo equilíbrio na distribuição de CH. Contudo, a posição da UFPE (2007, p. 12, grifo nosso) – "a *docência* e a *gestão* compõem, articuladamente, o núcleo básico da formação/atuação do pedagogo" – parece ser hegemônica na maioria das IFES estudadas. Nas DCNP a pesquisa fica subsumida ao ensino e à gestão, mas com importante função e como uma das principais tendências dos CPe, como discutiremos na próxima seção. De modo geral, no que tange às disciplinas e à carga horária, a categoria formativa *docência* avança sobre as outras duas, mas não se verificou a mesma sobreposição da *gestão* frente à *pesquisa*. A CH destinada à gestão só foi maior que a de pesquisa em cinco universidades (UFMA, 2010; UFPE, 2007; UFMT, [2007?]; UnB, 2002; UFPR, 2007), havendo uma paridade entre as horas de gestão e pesquisa, de 204 e 180 h/a, respectivamente, na UFPA (2010) e na UFRN ([2007?]).

Na *gestão* encontramos as menores CH nos componentes curriculares obrigatórios da UFMG (30h/a), da UFPB e da UFAC (60h/a) e da UFC (64h/a). Com maior espaço na matriz curricular em horas para este campo estão a UFPR (300h/a), a UnB e a UNIR (cada uma com 240 h/a). Este componente formativo aparece ora como um campo de atuação para o egresso, muitas vezes mencionado como "gestão de espaços/processos educativos/educacionais", ora como conteúdo da formação para compreender a gestão política da educação, ora para se defender a gestão democrática nos espaços escolares, ressaltando-se a importância da participação de todos os envolvidos nas instituições de ensino. Menciona-se também gestão de espaços, projetos e processos educativos, bem como gestão do trabalho. No caso das duas universidades que mais criticaram as DCNP, na UFSC a gestão não aparece entre as disciplinas, mas há um eixo chamado de Organização dos Processos Educativos, composto por cinco disciplinas, das quais uma se chama *Organização dos processos coletivos do trabalho escolar* (72h/a), que aborda o assunto, focando na organização escolar e na defesa da gestão democrática:

> A gestão democrática como princípio didático-pedagógico. O cotidiano escolar e a diversidade cultural. A coordenação político-pedagógica da escola. A organização do trabalho escolar: linguagens, grupo, tempos e espaços. O planejamento da organização escolar. O projeto político pedagógico: a vida como prerrogativa. Os sujeitos da escola, suas divergências e seus

> consensos. Ética e gestão do cuidado na organização escolar. (UFSC, 2008, p. 36).

Na UFPR há 11 disciplinas no campo da gestão, das quais quatro são obrigatórias (300h/a), além de um estágio na organização escolar. Os conteúdos comuns para todos os estudantes abordam organização e gestão da educação básica e de espaços não escolares, organização do trabalho pedagógico, legislação nacional e local e suas relações com a organização e a gestão da escola, análise de indicadores sociais e educacionais, pedagogo como articulador do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares, entre outros. Vê-se que os conhecimentos abordados transitam da gestão como campo de atuação à gestão política da educação do país. Ou seja, não há unidade entre as IFES acerca do sentido da gestão no CPe.

Em algumas instituições foram consideradas como conteúdo das disciplinas de *gestão* as discussões de política educacional. Nesta pesquisa, optamos por separar as duas áreas, porque entendemos que nem todo assunto de política liga-se à gestão escolar ou ao sistema educacional dos entes federados. Desta forma, classificamos as disciplinas que tratam de *política educacional* em sentido amplo. Com exceção da UNIR (2009), na qual não localizamos esta disciplina entre as obrigatórias, optativas e eletivas, nas demais universidades há pelo menos uma disciplina desse perfil entre as obrigatórias. Em 52% das IFES (14) são ofertadas tanto como obrigatórias quanto em outros componentes curriculares.[79] Na nossa perspectiva, as disciplinas que compõem a categoria *política educacional* são essenciais para a formação docente, assim como os *fundamentos da educação* e os conteúdos da área *trabalho e educação*, que, aliados a outros componentes formativos, dependendo de como forem trabalhados, possibilitam a apreensão das múltiplas determinações que influenciam a educação e a escola.

No que diz respeito à categoria formativa *pesquisa*, averiguamos que todas as instituições têm TCC; obrigatório, em 26 universidades, e

[79] As CH mais baixas de disciplinas obrigatórias dedicadas à política educacional são de 45h/a (UFRGS, [2008?]) e de 60h/a (UFAM ([2007?]); UFRR (2009); UFT (2007); UFRN ([2007?]); UFMG (2013); UFES (2010); UFPR (2007)). Nessas instituições é ofertada uma disciplina de política educacional. A CH mais alta é de 210 h/a, na UFMA (2010), e 204 h/a, na UFPA (2010), ambas com três disciplinas obrigatórias.

em uma, optativo (UFMG, 2013).[80] Destacam-se pelas CH mais baixas dedicadas à *pesquisa* a UFPB, com 120 h/a, e a UFG, com 144 h/a obrigatórias. Nesta última não se indicou a pesquisa como campo de atuação do egresso. Com maior quantidade de horas dispensadas à pesquisa aparecem o CPe da UFES, com 585 h/a, e o da UFS, com 390 h/a. A discussão sobre a pesquisa nos CPe aparece como campo de atuação, como função do professor e como produção de conhecimento na graduação, vinculada às linhas de pesquisa dos Programas de Pós-graduação em Educação, tendo em vista a formação do intelectual da educação.

Comparando-se o eixo *pesquisa* nas IFES com o que estabelecem as DCNP, nos surpreendemos, em parte, com a quantidade de disciplinas nessa área, cuja CH, em algumas universidades, ultrapassa a de *gestão*, fato ocorrido em 20 instituições. Entretanto, como não analisamos as ementas das disciplinas dessa categoria, não podemos afirmar qual perspectiva é trabalhada em sala de aula. Adiantamos que o estudo dos discursos presentes nos PPCPe indica como a pesquisa é pensada no interior do curso: na maior parte das vezes como instrumento do docente e do gestor, na busca de soluções para problemas encontrados no dia a dia, ou seja, de uma perspectiva pragmática e utilitarista. Afirma-se que na formação docente se deve "estimular continuamente o processo de pesquisa e a produção científica, a fim de propor alternativas para a resolução de problemas que envolvem a educação" (UNIFAP, 2008, p. 3). Nas instituições que defenderam esse tipo de pesquisa, o TCC está diretamente ligado às práticas de vivências e aos estágios supervisionados nas escolas. Em alguns casos o relatório de estágio é o trabalho final ou então é pensado com base ou a partir do estágio (UFAM, [2007?]; UnB, 2002; UFRGS, [2008?], entre outras).

Evangelista (2008, p. 556) criticou a lógica da pesquisa estabelecida nas DCNP, pois, da forma como está posta, deve "servir ao ato pedagógico e à proposição de políticas educativas sendo desejável sua contenção em tais limites". A autora afirma que esta perspectiva de pesquisa restringe a compreensão de produção de conhecimento, assinalando que,

[80] Na UFMG (2013), o TCC é obrigatório para aqueles que cursarem o NADE em Ciências da Educação (300 h/a). Além do NADE, há oferta, na grade obrigatória, de uma disciplina de 60 h/a.

> Evidencia-se, nesta proposição, o caráter fortemente instrumental dessa espécie de conhecimento que, como assinalou Imen (2008), parece comprometer-se com a busca da resposta certa, particularmente se se tratar da produção dos escores necessários à colocação do Brasil no patamar dos países bem-sucedidos nas avaliações em larga escala (ZANARDINI, 2008). (EVANGELISTA, 2008, p. 556).

Essa tendência pode escamotear o interesse em responsabilizar o docente pela busca de soluções para os problemas que impedem melhores resultados nas avaliações em larga escala,[81] como recursos materiais, localização de outros espaços em que possam ocorrer as atividades educativas, parcerias público-privadas, construção das condições necessárias para realizar as atividades de recuperação de estudos, entre outros (ZANARDINI, 2014). A avaliação e a pesquisa são tomadas como recursos da gestão escolar e da gestão da educação nacional, sob a lógica dos resultados, como parte do projeto educativo do capital.

A abordagem utilitarista da pesquisa pode significar, além da responsabilização do docente pela busca de soluções para os problemas da sua profissão, como se ele, sozinho, fosse capaz de resolvê-los, a expropriação dos conhecimentos produzidos pelos docentes por parte do Estado, para o gerenciamento da escola. Almeida e Wolff (2013), ao escreverem sobre o trabalho docente na EaD, permitem uma analogia com a situação aqui abordada, ao afirmarem que

> O escopo basilar da gestão participativa é introduzir uma qualificação de cunho gerencialista. Também conhecido como

[81] Para Zanardini (2014, p. 73), as avaliações em larga escala têm sido usadas pelo Estado como "[...] mera verificação com ênfase e culpabilização dos envolvidos com as unidades escolares, sejam eles gestores, professores, funcionários, pais, alunos ou comunidade, em relação à qualidade e eficiência da educação escolar. Nessa perspectiva de avaliação, o controle dos processos baseado na supervisão direta é substituído por estratégias que não ultrapassam a aferição e a comparação de resultados, o qual não contempla outros elementos determinantes que incidem nos resultados escolares". O autor assinala que os resultados negativos nas avaliações "servem muitas vezes de justificativa para os problemas sociais, como a pobreza e as condições de miserabilidade nas várias formas que figuram como marca indelével da sociabilidade regida pelo capital" (ZANARDINI, 2014, p. 67).

> "competência", o principal propósito desse tipo de qualificação é quebrar antigas hierarquias e introduzir uma cultura colaborativa entre os trabalhadores para garantir envolvimento e engajamento em conformidade com o novo padrão de produtividade e competitividade assinalado pela globalização neoliberal [...]. (ALMEIDA; WOLFF, 2013, p. 234).

Neves e Pronko (2008) afirmam que esse tipo de investida da pesquisa, num viés utilitarista e gerencialista, está vinculado à preocupação com uma produtividade para o mercado – no nosso caso, a produtividade da escola nas avaliações em larga escala e na formação de sujeitos que tenham competências afinadas com os interesses do mercado. Também afirmam os autores que se trata, na atualidade, de uma tendência das políticas para a pós-graduação no país, inclusive atrelando-se produtividade à distribuição de recursos. Atendendo, predominantemente, aos interesses do capital, essa perspectiva de pesquisa contribui para o esvaziamento do sentido da produção de conhecimento, denominado por Moraes (2001) de "recuo da teoria"[82].

Na próxima seção, retomaremos o debate sobre a pesquisa no CPe e sua finalidade na formação e, possivelmente, no trabalho docente, pois se trata de uma das principais tendências entre as IFES. Ademais, voltaremos a discutir a articulação do tripé, aprofundando a análise sobre os argumentos das universidades, relacionando-os com o tipo de profissional que assumem compromisso de formar. De antemão, os

[82] Moraes (2001, p. 1; 13) afirma, ao analisar a produção de conhecimento na pós-graduação em Educação no Brasil, que enfrentamos o recuo do pensamento crítico, por ela designado como "recuo da teoria". Esse processo, que "traz implicações epistemológicas, éticas e políticas na própria produção de conhecimentos na área", tem duas possíveis determinações "a emergência de um *ethos* neodarwinista nas universidades, com a consequente degradação da vida acadêmica e, por outro lado, o ceticismo epistemológico corrente que trivializa a questão do conhecimento e da verdade e procede a um sutil exercício linguístico, criando um novo e pragmático vocabulário destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas". Afirma ainda que "inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, mas se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata". Acreditamos que a análise de Moraes (2001) é pertinente, neste caso, para concepção de pesquisa e de formação de professores presente nos PPCPe.

dados demonstrados até aqui reforçam os resultados alcançados na nossa dissertação (TRICHES, 2010), quando nos detivemos na análise do significado da formação docente no CPe no âmbito das DCNP. Ultrapassando as determinações legais, a sua implementação oferece novos elementos para a reposição da conclusão então retirada. Naquela ocasião, estávamos diante de um processo contraditório de ampliação e restrição da formação do Licenciado em Pedagogia (TRICHES, 2010, p. 172), pois,

> [...] ao provocar a ampliação do currículo da formação inicial, de certa forma se esvazia o currículo. Ou seja, tem-se uma formação quantitativa – muitos conteúdos a serem adquiridos e muitos campos de atuação –, mas não qualitativa – sem aprofundamento e sem verticalização nos estudos –, entendida como ausência de análises e estudos teórico-práticos que permitam ao professor tomar conhecimento dos determinantes históricos da sociedade e que o instrumentalize para uma 'contrainternalização (ou contraconsciência)' da lógica capitalista. (MÉSZÁROS, 2005).

A perspectiva eminentemente prática das DCNP e o projeto formativo de docentes têm se materializado em muitos PPCPe. Vemos o pouco tempo dedicado para conhecimentos de base para a formação, como história da educação, política educacional e disciplinas que tematizem a profissão docente, privilegiando-se a inserção das mais variadas temáticas com baixa CH, fato verificado no elevado número de disciplinas e CH da categoria *outros*. Scalcon (2008), Hostins (2009) e Evangelista (2008) afirmam que essa tem sido a tendência nas indicações das políticas educacionais para formação dos professores, bem como na formação do trabalhador em geral, particularmente para o trabalho simples (RAMOS, 2006; NEVES; PRONKO, 2008; MARTINS; NEVES, 2015).

Na mesma direção, Moraes (2011, p. 31) demonstra preocupação com a formação ofertada nos CPe, particularmente o da UFGRS, seu objeto de estudo, afirmando que,

> Desta forma, o CPe parece seguir com o estigma de desvalorização profissional, servindo à lógica de ser um curso suficiente para formar aqueles que não precisam de muito conhecimento para educar crianças e jovens que também não

> precisam aprender muito. Ou seja, um ensino fraco, carente de conhecimentos de base conceitual, voltado mais às práticas ou experiências em espaços formais ou informais. Por sua vez, esse professor irá desempenhar a função social tanto como alfabetizador das massas, como também irá contribuir para a continuidade de uma elite formadora da ideologia burguesa.

O receio quanto aos conteúdos e as perspectivas presentes na formação docente faz ainda mais sentido quando se observa o componente formativo *outros temas*, tal como demostrado na tabela 6. São inúmeras as disciplinas e variados os assuntos, sólidos indícios da presença de correlação de forças e da incorporação de determinadas reivindicações de grupos sociais. Relembramos as ponderações de Castelo (2013), Martins e Neves (2015), que alertam sobre as estratégias de produção de consenso em torno do projeto educativo do capital, dentre as quais a incorporação parcial de ideias e bandeiras de diferentes movimentos sociais pelas políticas estatais.

Faleiros (2000) nos ajuda a compreender o papel do Estado na negociação entre classes e movimentos sociais. Para o autor,

> o Estado, ao aparecer como consensual, vem esvaziar as lutas de classes e controlar os movimentos sociais, concedendo certos mínimos históricos exigidos pelas classes subalternas depois de muita pressão por parte destas últimas, o que mostra seu compromisso com as classes dominantes. (FALEIROS, 2000, p. 27)

Reconhecemos os limites dos nossos estudos no que concerne especificamente à comparação entre o ideário presente nas DCNP e em PPCPe, com base nas ponderações de Faleiros (2000) e outros autores. Podemos, no entanto, aventar, mesmo que preliminarmente, que ainda que tenha ocorrido a incorporação de algumas reivindicações de interesse da classe trabalhadora, o sentido dessas pautas pode ter sido comprometido ou ressignificado. Se assim for, pode ocorrer não só a fragmentação da luta dos movimentos sociais ou de categorias profissionais, mas também o favorecimento da manutenção ou da ampliação da exploração pela burguesia.

Na *Resolução CNE/CP n. 2/2015* (BRASIL, 2015a) há inúmeras novas demandas colocadas sobre a formação inicial de docentes nas licenciaturas, das quais se destacam debates de gênero, diversidade

étnico-racial, inclusão, direitos humanos, entre outras. Essa nova determinação legal, se não for revogada pelo então Presidente interino, Michel Temer (PMDB), induzirá os CPe a fazerem adequações curriculares até meados de 2017, o que implicará, certamente, nova ampliação da categoria *outros*, seja diminuindo CH das disciplinas de outros componentes, seja suprimindo algumas discussões incipientes, ou então aumentando a duração de CPe.

Ao encontro das evidências aqui demostradas, outras pesquisas indicam cumprimento das DCNP por parte das IES. Portelinha (2014) afirma que, apesar das diferenças na forma de organização dos CPe da UNIOESTE, a instituição impôs um padrão, atendendo os principais eixos das *Diretrizes*. Para Leal (2013), os três CPe das universidades de Minas Gerais, objetos do seu estudo, promoveram a reforma com o intuito de ajustá-lo à legalidade e às demandas locais, atendendo às DCNP, ainda que com algumas particularidades nos componentes curriculares e na divisão das disciplinas, feita por eixos em vez de núcleos, contrariando o indicado na *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 (BRASIL, 2006). Por sua vez, Cruz (2011), ao analisar matrizes curriculares e programas das disciplinas de CPe do Estado de Goiás, denuncia que, após a reforma de 2006, surgiram problemas graves que comprometem

> [...] a qualidade da formação de professores como: ementas genéricas de didática e dos fundamentos e metodologias específicas; falta do conteúdo das disciplinas específicas a serem ensinadas nas escolas; desarticulação entre conteúdos e metodologias; pouca contribuição das disciplinas de "fundamentos da educação" às metodologias de ensino; matrizes curriculares e ementas que não mostram integridade com o projeto pedagógico. [...] A pesquisa confirma estudos que comprovam que a falta de domínio de conteúdos implica no despreparo dos docentes, interferindo no processo de aprendizagem dos alunos, comprometendo os resultados da aprendizagem desses alunos, e ainda, os resultados apurados na análise dos dados da pesquisa apontam indícios de que os currículos dos cursos de Pedagogia pesquisados apresentam uma estrutura fragmentada e genérica. (CRUZ, 2011, p. 79)

As informações apresentadas nesta seção se coadunam com as preocupações de Cruz (2011). Parece haver certa incoerência entre o profissional que as IFES se propõem a formar e o tempo que reservam para isso. Para Portelinha (2014) somente um CPe em tempo integral e de longa duração poderia dar conta de tantos conhecimentos. Aumenta-se o risco, pela pulverização de conteúdos, de termos uma formação fragilizada, em razão do tempo escasso ou da ausência de aprofundamento das questões, o que acabará contribuindo para uma formação também limitada da classe trabalhadora. Se levarmos em conta que o projeto de formação docente, dentro dos interesses do capital, é o de incutir no professor a missão de formar força de trabalho para o trabalho simples e de educar para manutenção da ordem estabelecida, esse tipo de organização dos CPe não estaria equivocado, visto que cumpriria sua função maior.

Os impactos causados pela formação docente promovida por cursos com as características indicadas acima podem ser identificados, entre outros elementos, na precarização das condições de estudo, com pouco tempo para o aprofundamento das análises e enorme quantidade de disciplinas a serem cursadas, bem como nas propostas inconsistentes, inclusive por sua fragmentação e superficialidade, nas quais se observa a desvalorização dos estudos teóricos e de discussões pertinentes à relação teoria-prática, assim como na escassa carga horária dedicada aos conteúdos específicos do ensino. Esta formação poderá impactar também no trabalho docente, promovendo o "aumento de tarefas durante a jornada de trabalho e o aumento das responsabilidades de decisões na comunidade escolar", fazendo com que o professor tenha que "se preocupar, além das questões relativas ao ensino-aprendizagem, com as atividades de gestão, planejamento, assistência e acompanhamento e integração escola-família-comunidade" (PREVITALI; MACIEL, 2012, p. 121). Muitos destes elementos são encontrados nas DCNP (TRICHES, 2010) e nos PPCPe estudados.

Em síntese, nesta seção analisamos a organização curricular dos CPe das 27 Universidades Federais, mostrando que há predominância do cumprimento das determinações presentes nas DCNP, principalmente no padrão proposto pelas IFES, no que tange: à CH total; ao tripé docência-gestão-pesquisa como componentes da formação; ao fim das habilitações, ainda que alguns NADE apresentem características parecidas; e à diversidade de temáticas presentes nos Cursos. Por fim,

não consideramos que o artigo 14 das DCNP[83], que trata da formação dos especialistas, esteja sendo cumprido. Na próxima seção, explicitaremos as grandes tendências, predominantes ou não, dos CPe estudados, demonstrando que, apesar de um certo padrão, é possível identificar cinco tipos de Licenciatura em Pedagogia, baseados na articulação do tripé.

[83] "Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta *Resolução*, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96." (BRASIL, 2006b, p. 5).

4 AS GRANDES TENDÊNCIAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: DISSENSOS E CONSENSOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nossa finalidade nesta seção é a de expor os elementos coligidos nos PPCPe que permitiram compreender as principais tendências – entendidas como as grandes propensões, inclinações, caminhos ou consensos – adotadas pelas IFES para definir e organizar os CPe. Procuramos expressar, do modo mais objetivo possível, o movimento que gerou diferentes formas de organização, discutindo as tendências hegemônicas e as minoritárias, que ofereceram linhas de pensamento para a apreensão do sentido da formação docente nas Licenciaturas em Pedagogia. Ao trabalhar com as tendências teórico-políticas, tivemos em vista, ainda, analisar o resultado de correlações de forças, nem sempre apreensíveis, que produziram dissensos e consensos internos e entre as instituições e, como mencionado na seção anterior, as diferentes interpretações e implementações dos projetos locais de formação de professores para as primeiras etapas da Educação Básica.

Compreendemos que o campo da formação docente se constitui em arena de disputas de projetos educativos de classe, especialmente se considerarmos que a escola – em qualquer nível – configura-se como um aparelho privado de hegemonia, segundo formulação gramsciana (GRAMSCI, 1981), um jogo de forças que em seu interior encontra-se tensionado pelos projetos de classe articulados na relação capital-trabalho. Retomando o discutido nas primeiras seções, essas estratégias educativas do capital fariam parte do projeto Neoliberal de Terceira Via (NEVES et al; 2005, 2010; NEVES; PRONKO, 2008; MARTINS; NEVES, 2015), chamado por Castelo (2013) de Social-Liberalismo e, segundo Leher (2015), batizado pelos governistas lulistas de "neodesenvolvimentismo", uma estratégia discursiva para tentar diferenciar o governo petista dos governos anteriores. Para Martins e Neves (2015, p. 19), o neoliberalismo desenvolvido no "Brasil do século XXI" se caracteriza por meio de um programa político específico "– o programa da Terceira Via – como ponto de partida para a difusão, na sociedade brasileira, de novas ideias, novos ideais e novas práticas, voltadas à consolidação da hegemonia burguesa em nosso país". Na interpretação de Castelo (2013, p. 273),

> o bloco histórico neoliberal sofreu abalos nos anos 1990, mas foi remodelado sobre velhas bases em uma nova roupagem: o que se vislumbra com as teorias do social-liberalismo é um projeto ideológico classista de retomada da supremacia

> neoliberal, que ganhou impulso com acoplamento de amplos setores da social-democracia e de ex-comunistas cooptados ao novo reformismo-restaurador liberal.

Martins e Neves (2015) e Castelo (2013) entendem que essa nova fase da estratégia capitalista neoliberal visa criar um consenso em torno da ideia de que seria possível, via trabalho conjunto entre Estado, mercado e sociedade civil organizada, instaurar a justiça social por meio de políticas focais, paliativas e assistencialistas. Entre as características desse processo, estaria a cooptação de intelectuais de esquerda e a ressignificação de bandeiras progressistas, a "desideologização dos discursos e práticas políticas", a ideia de que "não haveria mais espaços para a transformação social", "crítica acrítica ao mercado", centralidade do conceito de equidade social, ampliação da escolarização como meio para "promoção da igualdade de oportunidades" e redefinição do papel do Estado (CASTELO, 2012, p. 258-263). Sobre as diferentes estratégias invocadas pelo capital, cabe lembrar o alerta de Mészáros (2007): elas não passam de reformas que reforçam sua *incorrigibilidade* e suas contradições, atacando, no máximo, alguns efeitos do sistema, e não as causas dos problemas.

Afirmamos que esse é o projeto político-pedagógico determinante e hegemônico na reforma dos CPe, deflagrado com as DCNP. Este projeto, que se materializa de diferentes formas nas IFES, sem alterar, contudo, o seu sentido nuclear, é composto por grandes tendências, destacando-se, entre outras, a articulação do conceito de "docência ampliada", entendida como docência, gestão e pesquisa; a ênfase na aprendizagem descolada do ensino; a extinção das habilitações; a adesão à perspectiva gerencialista ligada à avaliação e à produção de resultados; a concepção pragmática de pesquisa como instrumento de autoajuda do docente e a incorporação de demandas relativas à diversidade, oriundas da pressão de organizações da sociedade civil.

Estas tendências influenciam a concepção de docência e a organização dos cursos, haja vista estruturarem sua ordenação teórico-política. A primeira tendência que apresentamos trata da concepção de docência ampliada nos PPCPe, por nós denominada de *docência alargada*, no âmbito da qual se subordinam a gestão e a pesquisa, majoritariamente compreendida como está colocada pelas DCNP. Aqui cabe um esclarecimento: a pesquisa é tomada como instrumento de ambas – docência e gestão. Essa primeira tendência resulta, entre outros fatores, do predomínio de uma apropriação da Pedagogia como prática.

Para chegarmos nessa síntese, discutiremos as diferentes concepções de pedagogia e de docência, a articulação do tripé docência, gestão e pesquisa e a polêmica acerca do egresso da Licenciatura em Pedagogia: docente ou pedagogo?

Na segunda tendência prepondera o caráter instrumental da pesquisa, nos cursos e no perfil de professor a ser formado. A pesquisa tenderá a ser, no caso do futuro docente, uma ferramenta de autoajuda, no que couber à sua prática pedagógica ou educativa de modo geral. Nos CPe, assume várias faces e é compreendida de diferentes maneiras por cada IFES.

A terceira refere-se aos conteúdos da formação, ora escassos, ora emergentes nas grades curriculares. Mostraremos os assuntos não tematizados ou pouco abordados; os que pareceram particulares de algumas universidades e também os temas emergentes, de alguma forma ligados a organizações da Sociedade Civil com relativo poder de pressão sobre a agenda do capital.

Vinculada à anterior, a quarta tendência refere-se à internalização nos PPCPe da agenda político-pedagógica divulgada nas últimas décadas por OM e algumas organizações da sociedade civil, cujo objetivo é induzir instituições formadoras e profissionais da educação a aderirem ao programa educacional comprometido com os interesses do capital. Ao levarem para seus cursos este ideário, as IFES contribuem, majoritariamente, para formar a força de trabalho – no caso, o docente – que, por sua vez, formará o aluno para o trabalho simples. Os principais aspectos abordados são: gestão, prática, competência, ensino, aprendizagem e avaliação. Ainda que configurada como uma tendência, a internalização dessa agenda possui um caráter totalizante, em razão do estrito vínculo com as determinações que explicam e permitem entender a materialidade histórica que envolve a formação do magistério nacional.

Nos itens subsequentes, aprofundamos a reflexão indicada e procuramos demonstrar que a demanda de conformação das mentes e ações dos sujeitos pela burguesia e suas frações, coloca as desigualdades sociais no campo do individualismo, da diversidade e da autorresponsabilização[84] e conclama professor e escola para serem seus protagonistas.

---

[84] Abordaremos esta agenda educativa em duas partes, sendo a primeira discutida nesta seção, por se referir à presença desse projeto nos PPCPe, e a segunda na próxima seção, ao centralizarmos o debate nas características do profissional a ser formado.

4.1 PRIMEIRA TENDÊNCIA: CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Entre as IFES estudadas é hegemônica a ideia de formar o licenciado; entretanto, suas denominações são diferentes: algumas instituições o chamam "docente", outras "pedagogo", ambas abrangendo a concepção de docência alargada, denominada por várias universidades de "ampliada". Essa noção seria resultado, primeiramente, da visão predominante da Pedagogia como campo vocacionado à prática de ensino. Em segundo, aparece como síntese de negociações entre diferentes grupos de interesse para aglutinar campos de atuação distintos, ou seja, sobre a base de uma concepção ampliada de docência se formaria um sujeito que poderia atuar em diferentes campos, gerando uma espécie de fragmentação profissional, haja vista que a diversidade de campos não se traduz, necessariamente, em unidade conceitual acerca do profissional formado e seus compromissos político-pedagógicos. Em terceiro lugar, ela aparece como o perfil desejável para atender distintas demandas colocadas sobre a escola, no qual gestão e pesquisa são adicionadas à composição do seu sentido, contribuindo para tal finalidade. De fato, quanto a este particular, há afirmações constantes nas DCNP sobre a flexibilização da formação e sobre como o licenciado estaria apto a suprir as demandas de um mercado de trabalho educativo flexibilizado.

As evidências dessas afirmações serão mostradas a seguir, bem como as disputas e consensos observados no interior de cada IFES, relativas à definição de Pedagogia, aos sentidos atribuídos à ampliação e à demarcação do sujeito formado – docente ou pedagogo[85] – e também os tipos distintos de CPe formados com base na articulação do tripé previsto pelas DCNP.

4.1.1 Definição de Pedagogia nos projetos de Curso de Pedagogia

O principal documento federal que trata do CPe, a *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 (BRASIL, 2006b), não conceitua Pedagogia; apenas

[85] A identidade, a denominação e as características do profissional formado neste curso serão aprofundadas na próxima seção, mostrando que, neste quesito, entre os CPe há evidências da reconversão docente e da dispersão de nomes que colocam em dúvida o que ele de fato será. Aqui, faremos algumas menções, pois esta discussão se articula com as questões debatidas na primeira tendência.

define o curso como uma licenciatura, em que o sentido de docência é claramente ressignificado, pois as atribuições docentes incorporam o ensino, a gestão e a pesquisa. Trata-se, pois, de um novo conceito, não restrito às atividades de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula. Ligam-se a este novo conceito, segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 93), uma mistura de "objetivos, conteúdos, recomendações morais, gerando superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso". O conteúdo da *Resolução*, permeado de contradições e imprecisões, não contribui para a compreensão da identidade do profissional, o que resultou num CPe cujas características principais são a redução da Pedagogia à docência e o alargamento do seu sentido para além da sala de aula (TRICHES, 2007; 2010).

Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 75; 91), ao criticarem a redução de Pedagogia à docência, afirmam que esta "é uma das modalidades da atividade pedagógica" e seria equivocado tomar "o termo principal pelo secundário, ou seja, a docência, um conceito subordinado à Pedagogia, é identificada como sendo a própria Pedagogia". Os autores defendem a Pedagogia como uma das ciências da educação que, enquanto teoria e prática, "[...] é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias. Compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização [...]" (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 77, p.79). A Pedagogia seria um campo de conhecimento próprio, que teria como objeto de estudo o fenômeno educativo, entendido como *práxis* social que se dá em diferentes contextos e ambientes. Nesta perspectiva, o pedagogo é "o profissional que estuda o que se insere na *práxis* da educação na sociedade". Seu foco é o trabalho pedagógico, que pode ocorrer em diferentes modalidades da ação educativa – docência, gestão, pesquisa, entre outros. Por isso, "a abrangência da Pedagogia é maior que a da docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor" (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 83).

Para os referidos autores, a Pedagogia pode ser dividida em três dimensões (epistemológica, disciplinar e prática) que, apesar de guardarem particularidades, deveriam ser tratadas de forma conjunta e articulada. Isolando-as de algum modo, perde-se a compreensão da Pedagogia em sua totalidade. A dimensão epistemológica pode ser entendida como o campo do conhecimento da *práxis* educativa, ou seja, como ciência da educação. A dimensão disciplinar seria a Pedagogia como "curso superior de formação de profissionais pedagogos", que reúne os conhecimentos próprios da área e de outras ciências e seus respectivos campos de atuação. Por último, a dimensão prática

congregaria "os fazeres práticos das ações educacionais cotidianas, cristalizados em procedimentos e modos de fazer", quer dizer, como metodologias, buscando compreender sua ação na prática do docente, no processo ensino-aprendizagem (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 70).

Na avaliação de Franco, Libâneo e Pimenta (2007), as DCNP não contemplaram a dimensão epistemológica da Pedagogia; vista apenas como curso, enfatizou-se somente a sua última dimensão, reduzindo-a à docência ou à formação do professor. Na avaliação dos autores, "sem a Pedagogia, permeando e dando sentido à prática docente, a ação docente transforma-se em mero modo de fazer uma tarefa" (2007, p. 69).

Saviani (2007, p. 100), ao demonstrar como a Pedagogia se configurou nas diferentes correntes filosóficas ao longo da história da humanidade, afirma que esse campo do conhecimento "se desenvolveu em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática, sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação". Enquanto Franco, Libâneo e Pimenta (2007) compreendem-na no sentindo mais amplo do trabalho pedagógico, Saviani (2007) a enfatiza como tendência pedagógica direcionada à docência, considerando que

> A pedagogia pode ser identificada na relação teoria-prática [...] Uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. [...] A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. (SAVIANI, 2007, p. 102).

Em síntese, segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 66), haveria duas grandes perspectivas de Pedagogia na atualidade: uma como "teoria da educação e da formação", em sentido amplo – por eles defendida; a segunda, com sentido estrito, "como normas e orientações para o ensino", que parece ser a perspectiva adotada por Saviani (2007). Entre as 27 universidades estudadas, as duas abordagens são mencionadas – ciência da educação e campo prático do ensino –, às quais acrescentamos uma terceira, que pode ser entendida como a união entre as duas primeiras, restrita à prática docente, cujo sentido é alargado.

Por sua vez, pesquisadores que estudaram as reformas de CPe, pós-DCNP, identificaram que, em algumas IES, há ausência ou carência na definição do que seja Pedagogia e sua finalidade, tanto nos PPC quanto por parte dos profissionais dessas instituições (PORTELINHA, 2014; MEDEIROS, 2013; LEAL, 2013; OLIVEIRA, 2011). Oliveira (2011, p. 130) afirma que no CPe da UNESP/Marília "a discussão político-filosófica foi abandonada e a preocupação com a formação do pedagogo relegada", deixando em aberto um problema histórico, ou seja, sua identidade. Para ela, esse problema reproduzido pela instituição é devido à indefinição das questões centrais nas DCNP, quais sejam, definição de pedagogia, identidade do profissional, entre outros.

Percebemos que a forma como a Pedagogia é delineada interfere na definição do objetivo, na compreensão da ampliação (ou não) da docência e na maneira de organizá-lo. Encontramos em apenas duas das 27 universidades definições mais aprofundadas do que seria a Pedagogia (UFPR 2007; UFPE, 2007). Outras dez (37%) trazem conceitos curtos ou frases soltas, que pouco permitem identificar suas acepções. Um dos prováveis motivos da carência ou ausência dessa conceituação em 93% dos CPe estudados seria a inexistência nas DCNP de um conceito de Pedagogia que pudesse servir de norte para as IFES. A outra face da moeda tem relação com as discussões históricas presentes na área educacional e suas dissensões, as quais não conduziram ao necessário esclarecimento acerca da necessidade de se formar o pedagogo, o professor ou mesmo de se conceituar a Pedagogia claramente, como equivalente à "docência ampliada". A indefinição teórico-política oriunda da área parece ter se desdobrado nas DCNP, na ausência do termo "pedagogo" e no enfoque dado à "docência".

Nos projetos que não apresentam conceituação de Pedagogia (56%), exibe-se, de um lado, uma perspectiva limitada, preocupada mais em apresentar aos egressos os possíveis campos de atuação no mercado de trabalho. Por outro, ainda que não caracterizado de modo explícito, percebemos o vínculo dessas instituições com a terceira perspectiva, que restringe a Pedagogia à docência – pela ausência da primeira perspectiva e presença da segunda –, ao mesmo tempo em que amplia seu sentido. A falta de conceituações claras se faz sentir, por exemplo, na dificuldade de construção de uma identidade profissional (Pedagogo? Docente? Professor? Gestor? Pesquisador?). Além do que, o impacto dessa ressignificação conceitual é enorme na formação inicial e terá prováveis implicações no trabalho docente.

Nas instituições que apresentam conceituação de Pedagogia, esta aparece definida como: "ciências da educação" (UFPR, UFPI, UFSC);

"ciência/discurso aproximativo da realidade educacional" (UFPE); "campo teórico investigativo-prático da educação e do ensino" (UFAM, UFAL, UNIFESP), "campo de conhecimento" (UFAM, UFPA, UFT, UFMT, UNIFESP); "campo científico" e "campo da prática social educativa" (UnB); "campo de formação docente e de gestores" (UFAL, UFPB).[86] No restante das instituições, a Pedagogia aparece como *lócus* da formação do profissional Licenciado em Pedagogia, ou seja, exclusivamente em sua dimensão prática e em apenas uma das modalidades da ação pedagógica: o ensino.

A Pedagogia como *ciência* é mencionada nos projetos da UFPR (2007), da UFSC (2008)[87], da UFPI ([2010?]) e da UFPE (2007). Na UFPI ([2010], p. 10) afirma-se, primeiramente, que a Pedagogia é "a ciência da educação", dando margem à interpretação de que não haveria outra ciência nesta área. Após, afirma que se trata de "uma ciência prática que necessita da contribuição de outras ciências para explorar seu objeto de estudo", por isso haveria necessidade de se trabalhar de

[86] No caso da definição de Pedagogia, nessas duas instituições, encontramos excertos idênticos no tópico que trata do perfil do egresso, assim apresentado: "[...] o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na *práxis* social; a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação [...]" (UFAL, 2006, p. 32; UFPB, 2006, p. 11). Encontramos a compreensão ampliada que corresponde a ensino, gestão e pesquisa. Apesar de excertos idênticos nos PPCPe, a organização da grade é diferente. A UFAL tem um CPe mais fechado, com 3.500 h/a divididas em oito semestres, com indicação de seis campos de atuação para o egresso. O CPe da UFPB tem 3.210 h/a, em oito semestres, com recomendação de oito campos de atuação, caracterizado por nós como uma proposta curricular mais flexível devido aos NADE propostos.

[87] No caso da UFSC (2008, p. 25) essa definição foi usada apenas uma vez, na ementa da disciplina Introdução à Pedagogia, que tem como um dos seus conteúdos "a Pedagogia como ciência da educação, como campo teórico-praxeológico, possibilitando aos acadêmicos iniciantes no curso a primeira aproximação com a teoria e a prática pedagógica". Este caso não nos permite afirmar se essa é a compreensão do CPe, uma vez que no restante do documento não há aprofundamento da questão, tampouco outras definições. Nos PPCPe da UFSC (2008) e da UFPR (2007) encontramos as maiores críticas às DCNP. No caso da UFSC, a Universidade não aderiu à perspectiva ampliada, direcionando o curso apenas para a docência na EI e nos AIEF.

forma interdisciplinar. No projeto da UFPE (2007, p. 14), com referenciais teóricos bastante diversificados, coloca-se a Pedagogia como espaço de formação profissional do "pedagogo-professor", entendida como

> ciência/discurso aproximativo da realidade educacional (teoria educacional e pedagógica, conforme Freitas, 1985), que trata da prática social da educação, do ensino, da formação humana, das práticas sociais educativas mais diversas enquanto práxis geradora de políticas e compromissos (BRZEZINSKI, 1996; PIMENTA, 1996; LIBÂNEO, 1996; MELO, 2004; AGUIAR E MELO, 2005a e 2005b; CARVALHO, 2004). [...] A pedagogia é concebida, portanto, dentro de um paradigma complexo, numa relação de integralidade com seus aportes teóricos sócio-filosóficos, histórico-político-culturais, psicológicos, estéticos (RÖHR, 1999 e 2006; MELO, 2004, PIMENTA E LIBÂNEO, 2002; ESTRELA, 1992), envolvendo diversos campos, a exemplo da organização, gestão dos sistemas educativos, das situações pedagógico-didáticas, da escola, do ser professor/a e do currículo como um dispositivo histórico-cultural e político.[88] (UFPE, 2007, p. 14).

Neste PPCPe (UFPE, 2007) são mencionados treze autores para apresentar a definição de Pedagogia, a maior quantidade de referências encontradas num só documento. Parte dos intelectuais citados, de alguma forma, participou do processo de definição das DCNP. Há perspectivas de Pedagogia diferentes entre eles, principalmente entre Libâneo, Pimenta, Brzezinski, Aguiar e Melo. Os dois primeiros entendem que a Pedagogia é uma ciência da educação e que o CPe deveria formar o Pedagogo cientista/pesquisador e gestor. Em sentido contrário, os três últimos, vinculados à ANFOPE, entendem que o curso se destina, primeiramente, à formação de docentes.

Observamos que na perspectiva da UFPE e da UFPI a Pedagogia necessitaria do apoio de outras ciências, envolvendo diversos campos, e, apesar de ser apresentada como ciência, o que definiria a identidade

[88] Além dos autores citados no excerto, o PPCPe da UFPE (2007) também faz menções a Bernstein (1990), Moreira e Silva (1999), Sacristán (1998) e Pacheco (2001).

profissional do egresso não seria a Pedagogia, e sim a "docência ampliada", que engloba ensino, gestão e pesquisa (UFPE, 2007). Diferentemente dessa abordagem, no PPCPe da UFPR (2007), defende-se uma ampliação do escopo do Pedagogo, o "pedagogo unitário ampliado". A Pedagogia é entendida como "ciência pedagógica" que

> refere-se à educação como objeto de conhecimento, que constitui e é constituída pelo homem como sujeito de conhecimento, [...] que dispõe de ramos de estudo dedicados aos vários aspectos da prática educativa, teoria da educação, política educacional, teoria do ensino (didática), organização escolar, história da pedagogia e outras. Esse *complexo de conhecimentos* funda-se no entendimento de que a Pedagogia compõe *o conjunto que conforma a ciência da educação*, mas se destaca dela por assegurar a sua unidade e dar sentido às contribuições das demais ciências. (UFPR, 2007, p. 38).

Divergindo da UFPE e da UFPI, a UFPR defende a autonomia da Pedagogia frente às outras ciências, atribuindo-lhe a responsabilidade de fazer as ligações entre as demais. A sua perspectiva se aproxima do "sentido amplo" de Pedagogia, defendido por Franco, Libâneo e Pimenta (2007), inclusive citando-os como referência para a discussão.

Nas universidades que definiram Pedagogia como campo teórico-investigativo, científico e/ou do conhecimento, a ideia comum é a de que se trata de um curso que "investiga a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade" (UFT, 2007, p. 17) (UFAM, UFPA, UFAL, UFT, UFMT, UnB, UNIFESP). O objeto de estudo seria a prática ou atividade educativa, com a qual se busca viabilizar a "educabilidade do ser humano" (UnB, 2003, p. 8); "a garantia da efetivação do ensino/aprendizado" (UFPA, 2010, p. 63) ou, ainda, garantir os "processos do ensino, da aprendizagem, da prática pedagógica e do trabalho de gestão do trabalho escolar que se realizam na práxis educativa e escolar" (UFAM, [2007?], p. 10). Para tanto, a Pedagogia precisaria dialogar com outras ciências:

> Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, Economia, Ciência Política, Filosofia, cujos registros o pedagogo deve saber identificar, para bem encaminhar a problemática que a complexidade de sua prática põe cotidianamente diante dele (UnB, 2003, p. 12).

Ainda que poucas universidades reconheçam a Pedagogia como campo de conhecimento e de investigação sobre a educação e sobre atividades educativas, há o predomínio de uma definição e de uma abordagem mais estritas, como campo de conhecimento prático, limitado ao âmbito escolar, mesmo que admitida a existência de atividades educativas em outros espaços. Outra característica preponderante está na finalidade: "a docência deve ser assumida como a base da formação do pedagogo" (UFMT, [2007?], p. 16).

Todas as IFES estudadas atribuem, como pode ser visto em suas *homepages* institucionais, o grau de licenciado aos seus formandos, de acordo com o que exige a legislação em vigor, as DCNP. Entretanto essa modalidade não está claramente assumida em todos os PPCPe, havendo mesmo posições em contrário, caso da UFPR (2007) e da UFRJ (2007), avessas ao título de Licenciado em Pedagogia, pois, segundo avaliam as duas instituições, essa titulação não contempla a formação por elas oferecida. Para a UFRJ "o título conferido deveria ser o de Pedagogo" (UFRJ, 2007, p. 8)[89], no que se assemelha à UFPR, que propõe o "pedagogo unitário".

Franco, Libâneo e Pimenta (2007) afirmam que a vertente da Pedagogia como prática tem vigorado nas políticas de formação docente no Brasil desde a década de 1920, por influência da Escola Nova. Para eles, os adeptos desta tendência pedagógica seriam os grandes oponentes da ideia da Pedagogia como ciência da educação. As divergências entre as perspectivas se refletem nas características que de distintos modos permeiam a relação teoria-prática na formação. A não compreensão adequada da relação teoria-prática reverbera na escolha dos conteúdos e nos métodos de ensino. Saviani (2007) pondera que no CPe a relação teoria-prática é um ponto nodal e de complexa resolução, que, desde a

[89] No sítio do MEC, no sistema E-MEC, nos deparamos com dois CPe no país, ambos presenciais, com grau acadêmico de bacharel (UFAM, *campus* Parintins; e UNEB, *campus* Formoso). Por sua vez, pelos microdados do Censo da Educação Superior de 2014, havia até então dezoito CPe de bacharelado, presenciais, em IES públicas e privadas, dos quais um é da UFAM, acima mencionado (BRASIL, 2015). Dados não confirmados pelo E-MEC. Nas *homepage*s das instituições, verificamos que são identificados como licenciaturas, inclusive nos PPCPe. Outro fato curioso se refere ao CPe da UFRJ. No sistema E-MEC, o curso está cadastrado como licenciatura, mas no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) da instituição é identificado como Pedagogia (UFRJ, 2015). Ou seja, há desencontro de informações em diferentes fontes do MEC e até mesmo entre documentos de uma mesma IES.

sua constituição, em 1939, está conectada a duas grandes concepções de educação:

> a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela, sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática. (SAVIANI, 2007, p. 103).

Para o autor, o primeiro grupo representa as tendências pedagógicas tradicionais, e o segundo "as diferentes modalidades da pedagogia nova" (SAVIANI, 2007, p. 103). Observa ainda que, apesar das especificidades, teoria e prática devem ser vistas e analisadas de forma inseparável, pois a separação implicaria em um raciocínio mecânico e linear não condizente com o fato concreto. Com a mesma compreensão, Diniz e Lima (2011, p. 139), ao analisarem as políticas de formação docente nas últimas décadas, criticam a priorização de uma "formação que não privilegia a unidade teoria-prática nos programas curriculares". Para elas, a ênfase "no caráter praticista do ensino representa o descaso ou, pelo menos, a minimização da importância do trato da teoria nos programas curriculares", o que resultaria em uma "proposta de formação inicial reducionista, com uma visão estreita e individual dos problemas educacionais e sociais" (DINIZ; LIMA, 2011, p. 139).

A materialização de uma concepção de Pedagogia com hegemonia da dimensão prática[90] é facilmente identificada na organização dos CPe, principalmente na matriz curricular, seja nas universidades que apresentam conceitos de Pedagogia, seja naquelas que não a definem, conforme mostraremos na sequência.

4.1.2 Os sentidos da "ampliação" e os tipos de Cursos de Pedagogia

Conforme os artigos 2º e 4º da *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 (BRASIL, 2006b), a docência, conceito central que a organiza, é

[90] Esta dimensão é defendida por teóricos da educação como do campo da Pós-modernidade, com impactos na formação docente e na produção de conhecimento da área (MORAIS, 2001; SCALCON, 2008; DUARTE, 2001; 2003; HOSTINS, 2009), e por intelectuais orgânicos do capital (MELLO, 2001, 2005; REGO; MELLO, 2002; TORRES, 1998).

considerada mais que atividade de ensino. Ou seja, docente não é sinônimo de professor. Esta seria uma das identificações do Licenciado em Pedagogia, uma das possíveis funções por ele ocupadas, em espaços escolares e não escolares, onde se desenvolvem atividades de ensino (em diferentes etapas e modalidades), de gestão e de pesquisa.

Do nosso ponto de vista, o alargamento do conceito de docência trazido pelas DCNP descaracterizou o seu sentido propriamente dito (TRICHES, 2010; EVANGELISTA, 2012). Tal processo faz parte da política disseminada a partir do final dos anos 1990, principalmente por OM e pelo Aparelho de Estado, com impactos negativos para a formação, pois "pode levar a uma desintelectualização docente derivada do aligeiramento da formação", e para o trabalho docente, em função de possibilitar a intensificação do trabalho pelo excesso de funções e atribuições que o licenciado pode vir a assumir (TRICHES, 2010, p. 24). Nos PPCPe da UFSC (2008) e da UFPR (2007), o mesmo entendimento e a mesma crítica à "ampliação" podem ser encontrados: as duas universidades concordam que se trata de um alargamento do conceito de docência.

No que tange aos sentidos atribuídos à docência nos objetivos de cada CPe, identificamos três interpretações quanto à ampliação, que se desdobraram em distintas composições: a) no primeiro caso, estão as instituições que defendem a concepção de docência ampliada; b) no segundo, as instituições em que a ampliação se opera no perfil do "pedagogo", nos campos de sua atuação ou em sua formação; c) no terceiro, apenas a UFSC, que apresenta crítica à ampliação do conceito de docência e organizou o curso segundo essa diretriz. Nos dois últimos casos (b e c), a expressão *docente* é usada como sinônimo de *professor*; no primeiro, por conta da perspectiva ampliada, o *docente* seria sinônimo mais de *pedagogo* do que de *professor*.

Nesses grupos há uma articulação diferente do tripé docência-gestão-pesquisa. Identificamos dois tipos de CPe em cada grupo. Ou seja, o estudo realizado nas 27 IFES permitiu identificar cinco tipos de CPe (dois no caso "a", dois no "b" e um no "c"). Para facilitar a exposição, apresentaremos os três casos e seus respectivos cursos por meio de equações que visaram facilitar a compreensão do vínculo entre os três pilares, tecendo, ao final, considerações sobre os impactos dessas formas de organização na formação do Licenciado em Pedagogia.

4.1.2.1 Os Cursos de Pedagogia e a "docência ampliada"

A concepção de "docência ampliada" predomina nos CPe da UFAM ([2007?]), da UFPA (2010),[91] da UFAL (2006), da UFPE (2007), da UFMT ([2007?]), da UFRJ (2007), da UNIR (2009),[92] da UFBA (2012), da UFPB (2006), da UFG (2003) e da UFES (2010). Nos seis primeiros, há o uso do termo nos PPCPe; nos cinco últimos, esse sentido consta na proposta, ainda que não tenha sido assim nomeada pelas universidades. Ela é também denominada de "docência com perspectiva ampliada", "ampliação da docência" e/ou "ação educativa ampliada". Ademais, faz-se a equivalência entre pedagogo e docente, usados como sinônimos.

Nessas universidades "a docência [é] entendida como ação educativa no seu sentido nuclear de sala de aula e ampliada" (UFPE, 2007, p. 20). Por isso, o docente, mais que professor, seria uma síntese da várias funções que pode exercer, desde que tenha a docência como base. Ela significa a atuação do profissional no ensino, na gestão, na pesquisa e em espaços educativos não escolares. Em algumas universidades, o foco do profissional estaria no ensino e na gestão, aos quais a pesquisa serve como ferramenta para a ação, em ambos os campos de atuação.

Mesmo havendo tal defesa nessas universidades, identificamos dois tipos de articulações do tripé das DCNP (docência-gestão-pesquisa). No quadro 2, apresentamos uma analogia com duas equações:

---

[91] No PPCPe da UFPA (2010), além de se afirmar a existência de um "conceito ampliado de docência", indica-se outros tipos de ampliação no interior do curso: "promover uma ampla formação, que admite possibilidades formativas no campo da docência no âmbito escolar, no processo de produção do conhecimento em educação e na participação da gestão" e "[...] a formação do pedagogo 'multi-habilitado' [que] possibilita uma ampliação de possibilidades de atuação profissional". Aspectos não criticados pela universidade.

[92] Silva (2013) ao analisar em sua dissertação os PPCPe da UNIR, de 2002 a 2013, afirma que a instituição atendeu às DCNP e, ainda que se assuma como crítica, atende as demandas do mercado desde a reforma de 2002 até os dias atuais. Segundo a pesquisadora, "a instituição se coloca à disposição do mercado quando entende que, além da formação técnica, é preciso diversificar estudos relativos ao processo de gestão. Depreende-se desse fato que, no discurso interposto, atender a demanda do mercado vai possibilitar ao acadêmico conhecer outras operações para aumentar a eficiência e a produtividade em prol do capitalismo" (SILVA, 2013, p. 83).

Quadro 2 – Articulação do tripé docência-gestão-pesquisa nos dois tipos de Curso de Pedagogia, entre 27 Universidades Federais, que defendem a docência ampliada, 2016.

Articulação do Tripé	
Curso 1	**Curso 2**
D= En+G+P **Legenda 1**: **D**: Docência; **En**: Ensino; **G**: Gestão; **P**: Pesquisa.	**D^P= En^p+G^p** **Legenda 2**: **D^P**: Docência potencializada com a pesquisa; **En^p**: Ensino potencializado com a pesquisa ou prática de pesquisa para/no ensino; **G^p**: Gestão potencializada com a pesquisa ou prática de pesquisa para/na gestão.

Fonte: Autora (2016).

A diferença entre os Cursos 1 e 2 está no papel ocupado pela pesquisa e sua relação com os outros elementos do tripé. Como mostra a equação no Curso 2 (D^P= En^p+G^p), a docência composta por ensino e gestão vem acompanhada da pesquisa que, ao potencializar a ação do docente, deixa de ser um campo de atuação para assumir o papel de ferramenta para o docente, na função de ensino e na de gestão (UFG, 2003; UFPB, 2006; UFAL, 2006; UFPE, 2007; UFMT, [2007?]; UFAM, [2007?]; UFES, 2010).

No caso do Curso 1, referimo-nos àquelas instituições em que o docente formado no CPe deverá ou poderá assumir as três funções indicadas na equação (ensino, gestão e pesquisa), reconhecidas de modo particular e como atribuições do "pedagogo", segundo denominação da UFPA (2010) e UFRJ (2007). Na UFRJ (2007, p. 22) afirma-se que "[...] o Pedagogo, ao ser um Licenciado, não seria apenas um professor apto a ensinar determinados saberes para diferentes níveis de ensino, mas seria um docente". O docente não seria a mesma coisa que o professor, ainda que este compusesse aquele. Na sequência, explica-se a composição "desse conceito complexo e ampliado de docência", entendido como "uma indissociabilidade entre os saberes relativos à docência, gestão e pesquisa" (UFRJ, 2007, p. 21).

Mostramos na seção dois que para a UFRJ (2007) os três eixos não poderiam significar divisão de trabalho no interior da escola, com a dicotomia entre licenciatura e bacharelado que, historicamente, se apresentava nos CPe. Para esta Instituição a separação entre essas funções está colocada nas DCNP; criou-se uma alternativa a fim de

organizar um curso em que as três incumbências fossem articuladas. Não verificamos diferenças, com exceção da pesquisa, cujo caráter não fica visível, entre essa proposição e a da DCNP. Ainda que assuma o compromisso de fornecer "uma sólida formação em pesquisa com a consolidação da pós-graduação", a universidade não deixa claro que "processos educativos" (UFRJ, 2007, p. 20; 25) serão objeto do "pedagogo pesquisador".

No PPCPe da UFG (2003), embora não esteja explícita a expressão *docência ampliada*, há a ressalva de que não se pode confundi-la "com regência de sala de aula" (UFG, 2003, p. 7). Registra-se (UFG, 2003, p. 7; 13) "a pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente", com a qual o licenciado, "além da atuação em área específica do saber e do trabalho de ensinar", deveria

> ser capaz ainda de desempenhar funções de coordenação e gestão nas escolas e nos sistemas de ensino, e outras atividades e funções educativas no serviço público e nos setores produtivos e de serviços [...] Por trabalho docente entende-se o processo pelo qual educador e educando, compreendendo, de forma crítica, rigorosa e radical, o mundo natural e humano, a sociedade, a cultura, a educação, a escola e o saber, não como realidades separadas e autônomas, mas como dimensões da totalidade, assumem pensar, criar e realizar a educação, a escola e o ensino, em suas múltiplas dimensões, produzindo-os como realidades diferentes. (UFG, 2003, p. 5; 7)

Há, aqui, a ampliação e o caráter instrumental da pesquisa no trabalho docente. Nesta mesma direção, o CPe da UFAM ([2007?]) revela que

> A Universidade Federal do Amazonas deliberou pela formação do Pedagogo, como licenciado na docência da Educação Infantil, na Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Democrática do ambiente escolar e não escolar. [...] tendo como eixo um docente e um gestor com condições para atuar com conhecimento no mercado de trabalho, que requer a sociedade atual. [...] E, é partindo dessa concepção que o atual curso se debruça, sob uma base que não se esquiva da docência, mas a entende de forma ampliada, isto é, a docência é articulada com

> ensino-pesquisa-gestão, levando a um conhecimento que investiga teoricamente e na prática o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação. (UFAM, [2007?], p. 6, p.63)

Destacamos no excerto a expressão "mercado de trabalho" e a composição da docência: "ensino-pesquisa-gestão". Afirma-se ainda que

> A pesquisa, componente imprescindível do Projeto, elo com o Ensino, vai ao encontro das diretrizes nacionais, quando enfoca a necessidade de uma formação do pedagogo que impõe como central a realização e a análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos transformadores e geradores de novos conhecimentos. (UFAM, [2007?], p. 61).

A pesquisa, nas duas passagens, está colocada como ferramenta do profissional, como um recurso a ser utilizado sempre que necessário, numa perspectiva instrumentalista, ainda que se use a expressão "construindo conhecimentos". No PPCPe da UFMT ([2007?], p. 25-26), a ampliação aparece reiteradas vezes, esclarecendo-se que é assumida como "base da formação do pedagogo [...] e não se restringe ao trabalho em sala de aula [...]. A docência inclui também a gestão e vice-versa". Nesse enfoque, a pesquisa é tomada como princípio "que se apoia na formação do pedagogo", reconhecendo-o como um "pesquisador que deve pensar sua prática profissional criticamente, numa continuidade processual". Em outras palavras, "a formação fundamentada na *pesquisa* se caracterizará como exercício reflexivo em torno dos fenômenos educacionais, na gestão de sistemas educacionais e na formação docente" (UFMT, [2007?], p. 25-26, grifo no original).

O excerto não deixa dúvida sobre o caráter instrumental da pesquisa e sobre a função da docência, que está além do ato de ensinar ao englobar a gestão. Entretanto, contraditoriamente, no mesmo PPCPe (UFMT, ([2007?], p. 40) a atuação do docente apenas como professor é exposta claramente ao se apresentar o quadro dos possíveis campos de atuação do egresso: "Pedagogia Escolar Docente" (referindo-se à EI, AIEF, EJA e Educação Especial), "Pedagogia Escolar Não Docente"

(funções na gestão escolar) e "Pedagogia Não Escolar" (consultorias, pesquisas, OnG, etc.). Esse quadro, mostrado na seção passada com 25 campos diferentes, apesar de facilitar a visualização das possibilidades de atuação para o graduado em Pedagogia da UFMT, não contribui para que se defina o que é a docência, pois, além de mostrar o alargamento da formação, pode gerar dúvidas quanto à capacidade do formando em fazer frente a tantos campos diferentes de atuação.

4.1.2.2 Os Cursos de Pedagogia e outras ampliações

Em sete universidades encontramos a afirmação de que o CPe, após a reforma, apresenta uma concepção ampliada, referindo-se não à docência, e sim à "perspectiva de formação ampliada" (UnB, 2003, p. 14)[93], à "ampliação de formação do Pedagogo" (UFRR, 2009, p. 10; UFRN, [2007?], p. 11; UFRGS, [2008?], p. 1; UNIFESP, 2010, p. 45), à "ampliação do campo de atuação do Pedagogo" (UFPI, [2010?], p. 14), à "ampliação da atuação do pedagogo" (UFPR, 2007) e à "ampliação expressiva no perfil de formação do Pedagogo" (UFRR, 2009, p. 8). Em todas essas Instituições, a ampliação se faz notar pela presença do tripé e pela variedade de campos e modalidades de ensino que o egresso poderá ocupar.

Uma das diferenças cruciais entre essas universidades e as do grupo anterior é que nelas prevalece a ideia do CPe como formador de

[93] O sentido da formação ampliada, nesta instituição, refere-se à possibilidade de o discente atuar em diferentes campos e com novas temáticas. O aluno poderá escolher seu percurso formativo, montar seu currículo nas áreas de seu interesse, a partir da oferta ampliada de disciplinas, envolvem diferentes assuntos. Ou seja, um curso horizontalizado que daria à formação inicial possibilidade de aprofundá-la depois, por meio da oferta de disciplinas optativas ou em formação continuada, após a sua conclusão. "A 'formação ampliada' remete à possibilidade de, através das diferentes modalidades optativas, o docente-pedagogo complementar sua formação inicial com estudos que enfatizem certas especificações da profissão: administração, orientação educacional, educação de jovens e adultos, tecnólogo em educação, educação especial, educação infantil, educação ambiental, pedagogia empresarial e outras ênfases que podem vir a existir na FE." (UnB, 2003, p. 14). Essa Universidade enfatiza o "aprender a aprender" e é uma das que mais oferece C/H em disciplinas optativas (1.110 h/a, com, no mínimo, 15 disciplinas). A expressão "docente-pedagogo" se refere à identidade desse profissional que tem a docência como base, mas sem explicitar no documento que o docente seria mais que professor.

pedagogos/as. O docente seria o professor, e não a soma dos três campos, ao passo que o *pedagogo* é entendido como aquele que pode atuar no ensino, gestão e/ou na pesquisa. Assim como no tópico acima, verificamos na organização diferenças no trato do tripé, que apresenta as mesmas características na pesquisa. No quadro 3, apresentamos os dois tipos de CPe deste grupo.

Quadro 3 – Articulação do tripé docência-gestão-pesquisa dos dois tipos de Curso de Pedagogia, entre as 27 Universidades Federais estudadas, que defendem outras ampliações no interior do curso, 2016.

Articulação do Tripé	
Curso 3	**Curso 4**
P= d+g+p **Legenda 3**: **P**: Pedagogo **d**: Docência **g**: Gestão **p**: Pesquisa	$\mathbf{P^P = d^p + g^p}$ **Legenda 4**: $\mathbf{P^p}$: Pedagogo $\mathbf{d^p}$: docência potencializada com a pesquisa ou prática de pesquisa para/no ensino $\mathbf{g^p}$: gestão potencializada com a pesquisa ou prática de pesquisa para/na gestão

Fonte: Autora (2016).

Novamente, a diferença entre eles reside no peso e na função da pesquisa na formação do licenciado e no modo como relacionam a docência à atividade exercida em sala de aula, portanto, docente e professor como sinônimos.

Identificamos o 3º tipo de CPe na UFPR (2007) e na UFRN ([2007?]). No PPCPe da UFPR (2007, p. 35; 43) afirma-se que:

> a concepção de *pedagogo unitário* é ampliada, de um lado, pelo campo de atuação em espaços escolares e não escolares e, de outro, para uma atuação voltada às demandas geradas pelas transformações atuais referentes à evolução da ciência, da tecnologia, do trabalho e das relações humano-sociais. [...] O pedagogo, dessa forma, estará apto a exercer o trabalho pedagógico em espaços educativos escolares e não escolares, na gestão e organização do trabalho pedagógico, como pesquisador do campo educacional, como professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na articulação do processo de

> produção e divulgação de conhecimentos na área de Pedagogia.

O excerto acima deixa clara a defesa de um *pedagogo ampliado* na UFPR que deverá estar apto para atuar em todos os espaços em que exista "trabalho pedagógico". Também fica evidente que poderá assumir a função de pesquisador, professor e gestor. Esta instituição, resistente às DCNP, assumindo uma perspectiva marxista, investe na formação do pedagogo como intelectual que dever ter a "capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente", visto que essas seriam funções pedagógicas que não se dão "espontaneamente através do contato com a realidade, mas demandam o domínio das categorias *teórico-metodológicas*, através do aprendizado e do pensamento intelectual" (UFPR, 2007, p. 41, itálico no original). Há uma insistência na rigorosidade científica das pesquisas e sua vinculação à Pós-graduação; é uma das poucas instituições que defende o profissional formado no CPe como intelectual.

No caso da UFRN ([2007?], p. 8, p. 22), afirma-se: "o objeto de formação e atuação do pedagogo é o trabalho pedagógico no interior da escola ou fora dela, considerando que a prática pedagógica não se reduz à docência". Em outro momento se estabelece que "o pedagogo é um profissional apto a assumir as funções de professor, pesquisador, gestor e coordenador, em diferentes segmentos e instituições educativas". Diz-se ainda que "a perspectiva é ampliar a formação do pedagogo para atuar além da docência, assegurando a formação de competências para a gestão e coordenação pedagógica e para a pesquisa sobre o fenômeno educativo" (UFRN, [2007?], p. 42). Aqui não é apresentada de forma ampliada e a pesquisa aparece como uma possível função a ser desempenhada pelo/a pedagogo/a.

No 4º tipo de CPe, ilustrado pela equação ($P^p = d^p + g^p$), os dois principais campos "do pedagogo" são a docência e a gestão, aos quais podem ser adicionados outros, dado que a formação possibilitaria a ampliação de campos de atuação (UFRR, 2009; UFPI, [2010?]). O CPe da UFRR (2009, p. 11) tem como objetivo "profissionais dinâmicos e aptos para atuarem nos diferentes espaços em que a ação do Pedagogo se desenvolve", mencionando espaços escolares e não escolares e várias modalidades de ensino. Destaca-se a ausência da pesquisa no objetivo da instituição, mas é mencionada como eixo "formativo que possibilita o aprofundamento dos saberes acerca dos processos educativos e de gestão [...]" (UFRR, 2009, p. 15, p.21). A UFRR identificou nas DCNP a ampliação do perfil, implementada e defendida (UFRR, 2009).

Notamos que há a ampliação do perfil profissional nas DCNP, mas o perfil do docente não é tratado como o do pedagogo, como a Instituição considera.

Por sua vez, no PPCPe da UFPI ([2010?], p. 39 e p. 13, negrito no original) é estabelecido que "o título acadêmico a ser conferido ao concludente na UFPI será o de **Pedagogo**", garantindo-se "a formação do professor para atuar na **Docência** na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação pedagógica do profissional docente e na **Gestão educacional**". A pesquisa, denominada também de "pesquisa/reflexão do processo de ensino e de aprendizagem", não foi colocada como campo ou função do pedagogo (UFPI, [2010?], p. 24). Ela aparece de uma forma que nos permite interpretá-la como ferramenta – "o uso da pesquisa como meio de produção do conhecimento e intervenção na prática social" – e é apresentada como uma das competências para o profissional, que deve ter "capacidade crítica, criatividade e espírito de investigação" (UFPI, [2010?], p. 15; 8).

Em síntese, esse grupo de universidades organizou o CPe tal como ilustrado nas equações 3 e 4, cuja característica principal, tanto da formação quanto do perfil ou, ainda, dos campos de atuação é formar um pedagogo ampliado. A docência ampliada e o pedagogo ampliado, tal como identificado nas IFES estudadas, são exemplos do alargamento da formação do egresso do CPe. Ademais, as informações apresentadas nos dois tópicos demonstram que a perspectiva de pesquisa, de viés utilitarista e reducionista, subordinada à solução de problemas do ensino e à alta performance da gestão, nos moldes das DCNP (BRASIL, 2006b), foi internalizada pela maioria das universidades.

4.1.2.3 O Curso sem ampliação

No seu PPCPe, a UFSC (2008) se mostrou "contrária ao 'alargamento' e à fragmentação propostos pelas Diretrizes Nacionais", demonstrando preocupação com os "riscos de fragmentação e aligeiramento implicados na concepção ampliada de docência proposta nas DCNP" (UFSC, 2008, p. 3; 19), pois

> os apelos fáceis às 'formações flexíveis' podem produzir, como contrapartida, o esvaziamento das funções que cabem aos cursos de Pedagogia, em especial àqueles situados no âmbito das universidades públicas, ou seja, a formação de professores como sujeitos críticos, comprometidos

> com a escola pública, democrática e de qualidade. (UFSC, 2008, p. 4)

Por isso, assume ofertar "uma formação densa, centrada na formação para a docência nestes dois níveis de ensino", referindo-se à EI e AIEF, foco do CPe da UFSC (2008, p. 3). Reforçam esta ideia os estágios obrigatórios nessas duas etapas. Contudo, em outras passagens, abre-se espaço para dúvidas sobre qual é o foco da instituição e onde exatamente o egresso poderá atuar com a formação oferecida, conforme lemos neste trecho:

> o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia será *Professor*, entendido como o profissional que atuará, sob determinadas condições históricas, no campo epistemológico, político-educacional, didático-metodológico, considerando as relações entre sociedade e educação. Poderá atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e em coordenação de atividades educacionais. (UFSC, 2008, p. 17)
>
> [...] a opção política do Curso de Pedagogia foi oferecer uma formação consistente do ponto de vista teórico e prático para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em suas interfaces com outras modalidades educativas, educação de jovens e adultos e educação especial, possibilidades indicadas pelas DCNP. (UFSC, 2008, p. 29)

Nos excertos, identificamos que o foco se encontra confuso, pois ora indica a formação de docente para EI e AIEF, ora acrescenta a "coordenação de atividades educacionais" e, por último, inclui "outras modalidades educativas". Pelas informações que constam na grade curricular e por nossas experiências como docente na instituição, podemos afirmar que a centralidade do CPe da UFSC é a docência para a EI e AIEF. Todavia, ao estabelecer que esse profissional poderá atuar em outros campos, a universidade deveria ofertar uma formação compatível com essa proposta, uma vez que a instituição registra no PPCPe o compromisso político com uma escola pública de qualidade (UFSC, 2008).

No que concerne à pesquisa, afirma que a formação do professor como intelectual da educação "foi tomada como uma importante dimensão educativa", ressaltando

> que tem a docência como base, com domínio do conhecimento específico de sua área em articulação com o conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, sendo capaz de compreender as relações existentes entre o campo educacional e o campo das relações sociais, econômicas, culturais e políticas em que o processo educacional está inscrito. (UFSC, 2008, p. 11).

Em várias passagens, há registro da procura do rompimento com a lógica pragmática da pesquisa e com a dicotomia teoria-prática. Por isso, propõe, entre outras estratégias, dois momentos para NADE vinculados a grupos de pesquisa ou "a projetos de pesquisa e extensão", nos quais o aluno poderia aprofundar uma temática de sua escolha (UFSC, 2008, p. 29). Ficou evidente que não há predominância da perspectiva da pesquisa como ferramenta do docente numa lógica pragmática.

No que tange à ampliação da docência ou do perfil/campo/formação do pedagogo, independentemente da forma como aparece nos PPCPe, na nossa análise, trata-se não apenas da ampliação, considerada positiva pelas instituições, mas de um alargamento com sentido negativo. Percebemos que a defesa de perspectivas de formação e conceituação alargadas foram hegemônicas entre os CPe, ainda que com formas distintas de materialização. Os elementos que apresentamos até o momento indicam uma formação docente confusa, dispersa, flexível e aligeirada, na qual o licenciando terá rudimentos de conhecimentos em diversos campos, sem que haja oportunidade de aprofundar qualquer um deles. Saviani (2007b, p. 132) ponderou sobre a importância do cuidado que as IES deveriam ter nas reformas dos CPe para assegurar o adensamento teórico-prático, pois, do contrário, segundo ele, "os alunos passarão pelos cursos, adquirirão um diploma universitário, mas não ultrapassarão o nível da *doxa*, reduzindo-se a formação de nível superior à mera formalidade, um ato cartorial".

Os impactos dessa formação docente, que indicam um profissional reconvertido em *superdocente*, podem ser ainda maiores quando aliados à outras implicações, principalmente com a reestruturação produtiva, com a intensificação da força de trabalho, a precarização das condições de trabalho e a polivalência, entre outras. Para Evangelista (2012, p. 47),

> A sobrecarga do professor resta evidente, razão pela qual é muitas vezes denominado de professor flexível, poliprofessor, multiprofessor. [...] O impacto dessas políticas no interior da escola se expressa não só no alargamento exponencial das tarefas docentes, mas em todas as formas de responsabilização que lhes são imputadas. A nova pedagogia da Hegemonia, demandada pelo sistema de produção e reprodução do capital, invade a escola de modo subliminar. Diferentemente do que poderíamos pensar, essa pedagogia não se restringe à formação da consciência do professor; ela está viva nas salas de aulas lotadas, na ausência de bons salários e planos de carreira para todos, na ausência de bibliotecas, na ausência de professores efetivos, na ausência de professores auxiliares, na ausência de equipe técnica, na ausência de condições infraestruturais de trabalho, na ausência de acesso à cultura, na ausência de acesso às livrarias, e em muitas outras ausências, inumeráveis.

Tais preocupações de Evangelista (2012), com as quais concordamos, crescem quando nos debruçamos sobre a segunda maior tendência, que versa sobre a finalidade da pesquisa em CPe e o perfil do profissional formado.

4.2 SEGUNDA TENDÊNCIA: O CARÁTER DA PESQUISA COMO FERRAMENTA DE AUTOAJUDA

Nos CPe das IFES analisados, a pesquisa é um componente curricular de fundamental importância, possuindo, em algumas instituições, uma CH maior do que a reservada a outros componentes formativos, como indicado na tabela 6, terceira seção. Entre os componentes curriculares, a discussão da pesquisa apareceu, em média, com quatro disciplinas, numa carga horária aproximada de 232 h/a, o que corresponderia a 7% de um CPe cuja CH total fosse de 3.200h/a.

O espaço ocupado por essa área não corresponde à totalidade de discussões sobre pesquisa, pois não contabilizamos neste grupo aquelas disciplinas que anunciam tratar de pesquisa e prática. Consideramos apenas os componentes formativos que tratam de "pesquisa educacional"/"pesquisa em educação" propriamente ditos, incluindo disciplinas que abordam metodologias de pesquisa, projetos de pesquisa,

TCC, etc. O vínculo da prática pedagógica com a pesquisa foi bastante referido em PPCPe como estratégia para aproximar os discentes das instituições educativas,[94] para resolver problemas históricos, do tipo relação teoria-prática, e como recurso para possibilitar discussões pouco ou não contempladas na grade curricular. Observamos que "a pesquisa e a prática pedagógica são concebidas tanto como um componente curricular, quanto uma prática formadora que perpassa a profissionalização do docente" (UFPE, 2007, p. 12).

Em todas as instituições encontramos argumentos positivos para a presença da pesquisa no CPE, como: a pesquisa tem grande poder formativo, possibilitando a superação da dicotomia entre o intelectual e o professor, entre a teoria e a prática; a pesquisa é um campo de atuação para o egresso; faz parte da tarefa do pedagogo, como cientista da educação, produzir conhecimentos na área; a pesquisa é uma ferramenta "para analisar e buscar resolução de situações problemáticas, características do cotidiano profissional" (UFMT, [2007?], p. 32-33).

Evidenciamos três características marcantes da pesquisa nos PPCPe em consonância com as DCNP (BRASIL, 2006b). A primeira é que área assume diferentes finalidades (como componente formativo; como compromisso técnico-político da IFES; como campo de atuação; como competência). Num mesmo curso, a pesquisa pode assumir diferentes desígnios, ou seja, num campo de atuação ganha destaque pela sua importância no processo formativo do professor, e em outro

[94] Destacamos os CPe da UFMS, da UFT, UFES e da UFMT. Encontramos na grade curricular do Curso da UFMS (2011), além da pesquisa propriamente dita, as seguintes disciplinas: Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica I (Escolar), Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica II (EJA), Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial), Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica IV (Materiais Pedagógicos), Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica V (Alfabetização), Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica VI (Educação Não Escolar). No CPe da UFES (2010) há quatro disciplinas de "Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica". Na UFT (2007) em três "Seminários de Pesquisa" indica-se tratar de pesquisa e prática. No Curso da UFMT ([2007?], p. 33) a relação da pesquisa com a prática é feita pelos "Projetos Integradores de Prática Docente [que] têm por finalidade o desenvolvimento de habilidades e competências coletivas, necessárias à atuação profissional na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão de processos educativos; a compreensão da prática docente na realidade escolar e não escolar; a indissociabilidade das práticas de ensino, pesquisa e extensão; o exercício da pesquisa".

pela importância para o pedagogo como um intelectual (UFPR, 2007; UFSC, 2008; UFRJ, 2007; UFRN, [2007?]; UFPA, 2010). A pesquisa está mais vinculada à produção de conhecimento que gere um produto, solução ou que altere a atuação profissional.

Na segunda, um fator marcante é seu caráter restritivo, por voltar-se, predominantemente, para pesquisas escolares ou para demandas que da escola surgirem. Vinculada a esta característica, surge a terceira, seu vínculo pragmático, que visa produzir resultados imediatos. Todas essas características se articulam para fazer da pesquisa uma ferramenta do profissional que deve ter postura investigativa e reflexiva, fortemente vinculada ao estágio, justamente por seu caráter supostamente apenas prático. Estas são, portanto, as perspectivas e características sobrepujantes nas IFES estudadas (UnB, 2003; UFG, 2003; UFPB, 2006; UFAL, 2006; UFMT, [2007?]; UFAM, [2007?]; UFES, 2010; UNIFESP, 2010; UFBA, 2012).

Na articulação da pesquisa e do TCC com os estágios, a ideia central defendida por várias universidades, principalmente por aquelas que assumem a docência ampliada e a pesquisa como ferramenta, é que o TCC deve partir do estágio ou, por ter reflexões teóricas, que seja o resultado/produto final das práticas de ensino. No CPe da UFT defende-se que "o Projeto de Estágio, os Estágios na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental assumem caráter de pesquisa", visando a "melhor conhecê-los, buscar respostas às suas indagações e testar hipóteses construídas no decorrer do Curso". Esclarece que

> os dados levantados no diagnóstico pelos estagiários, a teorização destes problemas, o planejamento e os resultados da sua intervenção na prática poderão ser sistematizados e elaborados como relatório de pesquisa no final do curso em forma de Trabalho de Conclusão de Curso. O trabalho deverá possibilitar aos licenciandos uma oportunidade concreta de integração e comprometimento com a realidade escolar. (UFT, 2007, p. 27-28)

O profissional formado, conforme essas propostas e as DCNP, terá a pesquisa como instrumento da formação e do trabalho como docente e/ou como gestor. Espera-se que o professor tenha competências para atuar de forma investigativa na realidade em que atua, que consiga identificar problemas, que proponha soluções para possíveis impasses e que tenha capacidade de melhorar seu desempenho e o da sua escola. A pesquisa, então, seria uma forma de aumentar a produtividade da escola

e do trabalho docente, mensurados, por exemplo, pelas avaliações em larga escala.[95]

São muitos os equívocos e riscos contidos nessa perspectiva de pesquisa. Ainda que a atuação docente e a postura do discente em formação devam ser genericamente investigativas e teoricamente fundamentadas, não se pode reduzir e confundir produção de conhecimento a isso. Tampouco se pode defender que toda pesquisa gere necessariamente respostas para a prática pedagógica ou para superar problemas na escola e no trabalho docente. Muitos desses problemas não têm origem na instituição de ensino e não dependem apenas do professor. É preciso considerar as determinações que os produzem e seu campo de emergência, não raro articulado com demandas das relações capitalistas de produção.

Viana (2011, p. 172), ao estudar a reforma do CPe da UNEB e a centralidade do "professor reflexivo-pesquisador", afirma que a instituição assimilou a concepção de pesquisa dos fundamentos teóricos das DCNP "como uma real possibilidade de solução da dicotomia teoria e prática", ainda que, na avaliação da pesquisadora, não resulte em mudanças positivas na formação, pois para ela se desenvolve,

> [...] de um lado, a construção do conhecimento na experiência empírica ou mera descrição do fenômeno; de outro lado, como mera aplicação da teoria na prática, devido à questão da interdisciplinaridade, no sentido de utilizar as contribuições das ciências humanas e sociais [...] sem buscar compreender os reais problemas e necessidades educativas na sociedade capitalista, sem analisar os limites e as possibilidade que esta sociedade estabelece. Portanto, uma formação para adaptação de forma a responder às demandas da sociedade. (VIANA, 2011, p. 172)

Ademais, identifica uma "descentralização do ensino, por considerar o ensinar um *status* inferior em relação à pesquisa" (VIANA, 2011, p. 172). A despeito de termos compreensões bastante próximas, este último resultado alcançado pela autora caminha numa direção um pouco diferente da que temos indicado, ou seja, enquanto ela afirma "descentralização" do ensino, com o que também concordamos, nós afirmamos ainda que há *secundarização* da pesquisa.

---

[95] Sobre a perversidade desse tipo de avaliação e da lógica competitiva e de rankeamento na educação cf. Zanardini (2008; 2014).

Concordamos com a análise e a crítica quanto à pesquisa na *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 (BRASIL, 2006b) feitas por Evangelista (2008b, p. 557), pois vão ao encontro do que evidenciamos nas reformas dos CPe de IFES. Para a autora, há uma "dependência da produção de conhecimento ao universo escolar e pedagógico e à ideia de que existem conhecimentos pedagógicos e conhecimentos científicos, derivando disso que os conhecimentos pedagógicos não são científicos". A pesquisa é tratada de forma pragmática e utilitarista, além de secundarizada, endossando o recuo do pensamento crítico[96] e "o recuo da inteligência nacional pela adesão a um pensamento gelatinoso,

[96] Sobre o recuo do pensamento crítico, Moraes (2002, p. 18-19) pondera que está "[...] convencida que o apaziguamento da sociedade civil, o esvaziamento das diferenças, reduzidas agora à mera diversidade cultural, exercem forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação, em particular. Denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação acrítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda. Nada mais são, a meu ver, do que outro disfarce para 'o pesadelo da história', o ocultamento 'do escandaloso fato do trabalho sem dó e alienado e da irremediável perda e desperdício de energia humana, um escândalo que não encontra sentido em nenhuma categoria metafísica" (Jameson, 1988, p. 162). Toda teoria, como lembra Norris, tem consequências, tanto negativas como positivas. Em seu lado positivo, a teoria pode nos oferecer as bases — racionais e críticas — para rejeitar muito do que hoje nos chega como consenso ou como sabedoria política realista — a *Realpolitik* tão apregoada pelos burocratas no poder. Ela pode nos ajudar a compreender que tal realismo que conforma o 'pensamento único' não apenas é construído ideologicamente — e tomo a liberdade de reforçar o uso do termo, tão desqualificado pelo pensamento 'pós-si-mesmo' — mas representa interesses socioeconômicos e políticos precisos, disfarçados sob a roupagem de um espúrio apelo populista aos valores do individualismo consumista. Por outro lado, como assinalamos rapidamente acima, a teoria pode promover o ceticismo generalizado sobre as questões do conhecimento, da verdade e da justiça, uma visão que os torna, ao fim e ao cabo, sem sentido e absurdos, trazendo como consequência a paralisia e uma boa dose de irracionalismo (Norris, 1996, p. IX)". Ou seja, entre os impactos do "social-liberalimo" (CASTELO, 2013), que buscou produzir consensos e conformação das massas para manutenção da hegemonia capitalista a partir de meados da década de 1990, está o recuo do pensamento crítico e a desqualificação da produção de conhecimento. Relacionamos esse movimento com o caráter instrumental da pesquisa na formação docente.

pragmático e relativista" (EVANGELISTA, 2008b, p. 557). A autora alega que:

> Nas DCNP a produção do conhecimento é posta como estratégia de gerenciamento da escola e do sistema de ensino, podendo servir à solução de problemas estritamente educativos ou à proposição de políticas educacionais. Esse viés fortemente pragmático conduz a uma confusa relação entre a formação do intelectual com independência relativamente ao Estado e a formação de um intelectual que tem no Estado um de seus interlocutores privilegiados. (EVANGELISTA, 2008, p. 559).

Em 2010, afirmávamos que uma das restrições colocadas pela *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 referia-se "às possibilidades de verticalizações e estudos mais teóricos, tendo em vista que a pesquisa não [era] concernente à produção de conhecimento como reflexão sobre a problemática educacional, que incluía a escola, mas extrapola[va] os seus limites" (TRICHES, 20010, p. 2013). Além disso,

> Se colocada a pesquisa em prática, como indicada na Resolução (BRASIL, 2006b) ou na documentação de OM, perde-se um importante espaço de análise crítica e de produção de conhecimento ou, ainda, um importante recurso que pode contribuir para "contrainternalização" da lógica capitalista (MÉSZÁROS, 2005, p. 56). (TRICHES, 2010, p. 203)

Para além do indicado, aventamos outra possível implicação desta tendência de pesquisa, qual seja, a expropriação do saber e das ideias dos futuros docentes pelo resultado alcançado ou produzido com a investigação. Projeta-se (futuros) docentes, que devam ser criativos, investigativos, solidários para com colegas, que busquem solucionar problemas de forma voluntária. Possivelmente, pela falta de valorização profissional, eles não terão reconhecimento e retorno financeiro pela apropriação indevida, seja pelo Estado, seja pela iniciativa privada, dos conhecimentos ou estratégias criadas na relação ensino-aprendizagem. Almeida e Wolff (2013, p. 234), ao discutirem o trabalho docente na EaD, afirmam que a prática de "expropriação do conhecimento do trabalhador" faz-se necessária e é corriqueira no "[...] novo modelo de gestão do trabalho, baseado na chamada 'administração participativa",

na qual os funcionários "são entendidos como 'colaboradores', capazes de alimentar o novo maquinário com 'sugestões' pertinentes e melhoraria da produtividade". Complementarmente, Miranda (2011, p. 320) mostra que

> a expropriação do conhecimento do trabalhador e a subsunção ao Capital ocorrem para o conjunto da classe trabalhadora nas suas condições gerais de existência e não apenas relacionadas às condições de trabalho. E, o trabalho passa a ser socialmente definido pelo Capital e não pela atividade específica do trabalhador.

Conquanto não possamos afirmar que os professores da rede pública sofram a expropriação de mais-valia, uma outra espécie de expropriação ocorre, relativa ao seu conhecimento profissional. Não é sem razão que a UNESCO, com base nessa expropriação, publicou o *Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (UNESCO, 2014) e que o Banco Mundial, em *Atingindo uma educação de classe mundial no Brasil*: *a próxima agenda* (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012), sugeriu explorar o "laboratório brasileiro de ação educacional", composto por todos os sistemas públicos de educação, tendo em vista apropriar-se dos saberes docentes e suas práticas exitosas, contidos na "caixa-preta" da escola. Esta referência relaciona-se diretamente com a concepção de pesquisa das Diretrizes e dos PPCP, pois, tomada como ferramenta de busca de soluções, ela oferecerá o conteúdo para tais cadastros ou equivalentes. A ênfase no professor protagonista, que cria soluções via pesquisa para os problemas da prática e que por meio dela realiza sua autoformação, poderá acarretar uma intensificação do seu trabalho e a expropriação do seu saber.

Cabe lembrar que a pesquisa como ferramenta do profissional da educação, como meio de solução de problemas do dia a dia, além de prevista nas DCNP (BRASIL, 2006b) vai ao encontro das indicações de OM e seus intelectuais (TRICHES, 20010). Hernandez[97] (1999) em seu texto apresentado durante a conferência no *II Seminário sobre o Perfil e Estratégias de Formação Docente*, organizado pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) em San Salvador em 1999, defendeu que:

[97] Professor da Universidade Nacional de Colômbia (Colômbia), consultor da Organização dos Estados Ibero-americanos.

> La formación en la investigación o investigación formativa es otro de los espacios que deben mantenerse abiertos en los programas de formación de docentes. Si la tarea del docente en la época de la autonomía escolar y de los proyectos educativos institucionales consiste en comprender situaciones complejas y crear alternativas de trabajo, la investigación es un campo central de la formación de los docentes. (HERNANDEZ, 1999, p. 22).

Na mesma direção, propondo um professor reflexivo e investigativo, a intelectual brasileira Guiomar Namo de Melo[98] (2001, p. 159) afirmou em periódico da OEI que "a competência para fazer pesquisa em sua área de especialidade aplicada ao ensino, de refletir sobre a atividade de ensinar e formular alternativas para seu aperfeiçoamento é indispensável para o futuro professor". Nos espaços da OEI, UNESCO e BID, os intelectuais dão o tom do papel da pesquisa na formação e no trabalho dos docentes (TRICHES, 2010). É evidente a abordagem pragmática dessa prática, que serve para investigar os meandros do cotidiano da escola, como uma estratégia da gestão do trabalho pedagógico, da administração da escola e da profissionalização do docente pelo seu caráter formativo de aprender a aprender e aprender a fazer enquanto trabalha. É uma ferramenta de autoajuda tanto do docente numa instituição de ensino como do discente em formação e do trabalhador no mercado de trabalho, tanto em funções de trabalho simples, quanto em trabalhos complexos (MARTINS; NEVES, 2015).

Sales de Melo, Souza e Melo (2015, p. 59, p. 66) afirmam que escolas e professores vêm sendo conclamados pela classe dominante, por meio de OM e de organizações da sociedade civil, a internalizarem como sua a tarefa e a responsabilidade de formar trabalhadores para o

[98] Intelectual da área da educação que atua "no setor público, privado e internacional. Diretora Executiva da Fundação Victor Civita (Editora Abril); membro do Conselho Nacional de Educação (CNE-Brasil) na década de 1990; Conselho Editorial da Revista PRELAC–Unesco; Conselho editorial da Revista Nova Escola; foi Secretária Municipal de Educação de São Paulo (1982-1985); Ex-Deputada Estadual de São Paulo (1986). Consultora do Banco Mundial, do BID e da Unesco. Fundadora e diretora da Escola Brasileira de Professores (EBRAP) – empresa dedicada a estudos, consultorias, iniciativas e projetos na área da educação inicial e continuada de professores da educação básica" (TRICHES, 2010, p. 112).

trabalho simples e conformarem os sujeitos à nova pedagogia da hegemonia, novo "padrão de sociabilidade na ótica do capital". Os docentes deveriam atuar como "catalizadores da mudança' e do 'sentimento de pertencimento", como "intelectuais orgânicos, para difundir e organizar a cultura burguesa no espaço escolar". Na mesma direção, Castelo (2012), ao mostrar as estratégias pedagógicas de construção de consenso do social-liberalismo, fase atual do capitalismo imperialista, afirma que um dos principais expedientes utilizados é fazer com que trabalhadores, movimentos sociais e progressistas assumam a responsabilidade de construir uma sociedade com "justiça social" para combater os efeitos nocivos do mercado. A retórica disseminada, para a qual se busca consenso, é a de que

> seria possível reformar o capitalismo e transformá-lo em um sistema econômico que combinaria "harmoniosamente" eficiência e equidade, rejeitando-se a tese neoclássica mais convencional de que haveria um *trade-off* entre mercado e justiça social. (CASTELO, 2012, p. 261).

Para tanto, seria necessário o empenho de todos na busca por soluções, trabalhando de modo integrado. Com essa compreensão, a pesquisa na formação docente pode fazer parte desse discurso que desfoca a origem dos problemas – as relações sociais de produção – e busca manutenção na ordem do capital.

Sem ter explorado todos os seus sentidos nos CPe e sem esgotar a discussão, as faces da pesquisa podem ser assim sintetizadas:[99] a pesquisa é tomada como produção de conhecimento e formação do intelectual da educação, principalmente nas duas instituições que fazem críticas às DCNP; a pesquisa é entendida como método de ensino e meio para efetivar a interdisciplinaridade; a pesquisa é vista como solução para a falta de relação teoria-prática no CPe; a pesquisa funciona como ferramenta para auxiliar o ensino e a gestão; a pesquisa é uma competência do Licenciado em Pedagogia; a pesquisa é meio para resolver problemas sociais, educacionais e profissionais; a pesquisa salva uma formação débil; a pesquisa é estratégia de formação continuada. É possível observar, em qualquer de suas faces, que a

[99] Essas faces podem ser encontradas nas 27 IFES e em CPe estudados por outros pesquisadores (VIANA, 2011; OLIVEIRA, 2011; MORAES, 2011; BIANCO, 2009; MOREIRA, 2009).

pesquisa tem sido largamente concebida pelas instituições formadoras como ferramenta de autoajuda do professor em seu futuro exercício profissional e como panaceia para sua formação aligeirada.

4.3 TERCEIRA TENDÊNCIA: CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO

No exercício de classificação das disciplinas das grades curriculares, destacaram-se alguns fatores, entre os quais estão a diversidade de nomes para a mesma disciplina, a presença de determinadas discussões em algumas regiões do país, a inovação temática em algumas universidades e, por fim, a escassez de algumas disciplinas e discussões no curso.

Sobre a diversidade de nomes para uma mesma área, citamos a Didática, que aparece com essa denominação e como Didática e Organização do Trabalho Pedagógico (UFMS), Didática Geral (UFPE), Didática e Formação de Professores (UFG), Didática I: fundamentos da teoria pedagógica para o ensino (UFSC), Didática e Prática Docente no Ensino Fundamental (UFPA). A Educação Especial, fortemente presente nas DCNP, foi contemplada nas grades curriculares como Educação Especial (UNIR, UFAL, UFMA), Educação Especial e Inclusão (UFRGS), Educação Inclusiva para a PNEE (UNIFAP), Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (UFRN), Educação Inclusiva (UFPA, UFC), Fundamentos da Educação Inclusiva (UFPE, UFMG, UFS), entre outras. A área Trabalho e Educação, pouco presente como disciplina obrigatória, é chamada de Educação e Trabalho (UFPR, UNIFAP, UFPB, UFRJ, UFSC), Trabalho e Educação (UFES, UFS), Economia e Educação (UFAM, UFPB), Fundamentos Econômicos da Educação (UFMA), Trabalho e Educação: realidade, tendências e desenvolvimento humano (UFPE), Capitalismo e Educação (UFSC), Estado e Economia (UFMS) e Marxismo e Educação (UFRJ).

Diferentes denominações para uma mesma área podem representar mudança de perspectiva ou ampliação da abordagem, presença de grupos e tendências teóricas nas instituições ou tentativas de inovação para torná-los mais atrativos ou, ainda, mais coetâneos com a realidade social. Libâneo (2010) constatou que, no caso das disciplinas de Didática nos CPe do Estado de Goiás, as alterações não foram substanciais, permanecendo as abordagens históricas instrumentalistas. Ainda que as diferenças entre as disciplinas só possam ser apreendidas por meio de uma análise verticalizada de suas ementas e bibliografias, os elementos arrolados possibilitam reconhecer a variedade existente.

No tocante à presença de temáticas específicas regionais, citamos as disciplinas de Educação Indígena, mencionada em seis componentes curriculares, sendo três obrigatórios e três optativos (UFAM, UFRR, UFAC, UFMT, UFMS); de Estatísticas Aplicadas à Educação ou Estatística Educacional, citadas em sua quase totalidade pelas universidades da região Norte e Nordeste, totalizando 14 disciplinas em diferentes componentes curriculares;[100] de Educação Ambiental, com predominância entre IFES do Norte, Nordeste e Centro-Oeste;[101] e disciplinas que discutem especificidades de um determinado povo, como Educação do Campo e das Populações Tradicionais da Amazônia (obrigatória na UNIR), História da Educação Brasileira e da Amazônia (obrigatória na UFPA), Educação da Região Amazônica (obrigatória na UFAM) e Tópicos de História da Educação em Alagoas (componente eletivo na UFAL). A Educação Indígena é pouco tematizada na formação de professores em CPe nas Universidades Federais estudadas.

Nas 27 universidades, foram encontradas algumas disciplinas obrigatórias raras ou pouco comuns em CPe, como: Função Social do Pedagogo (UFPR), Experimentação para Ciências Agrárias (UFRR), Educação Comparada (UFBA, UFPE, UFRJ, UFPR), Educação e Economia Solidária (UFAL), Prática de Ensino no Magistério e Disciplinas Pedagógicas no Ensino Médio (UFRJ), Educação Continuada (UFRN), História Social da Escola (UNIFESP), Orientação Vocacional/Profissional (UnB), Práticas Educativas e Multirreferencialidade (UFPI), Psicanálise e Educação (UNIFESP), Psicopedagogia (UFRGS), Educação e Saúde (UFMS) e Educação Ambiental (UNIR, UFT, UFS, UFRJ).

---

[100] As IFES que possuem disciplinas no campo da estatística são a UFAC (uma OBR), a UFPA (uma OBR), a UFRR (uma OBR), a UFAL (uma OBR), a UFBA (uma disciplina OPT), a UFC (duas disciplinas, sendo uma OBR e outra OPT), a UFMA (uma OBR), a UFPB (uma OPT), a UFPE (duas eletivas), a UFPI (uma OPT), a UnB (uma OPT) e a UNIFESP (uma eletiva). Dessas 14 disciplinas, destaca-se como as mais diferentes "Ensino de Estatística nos Anos Iniciais" (UFPE) e "Estatística Aplicada à Administração da Educação" (UnB).

[101] Localizamos 16 disciplinas que discutem Educação Ambiental, com variações no nome. Dessas, as quatro obrigatórias estão no Norte ou Nordeste do país (UFAM, UFT, UNIR, UFC). As 12 disciplinas restantes correspondem a uma eletiva (UFAL) e as demais optativas, uma no Sul (UFPR), uma no Sudeste (UFRJ), três no Nordeste (UFAL, UFBA, UFPB) e seis no Centro-Oeste (UFG, UFMT, UFMS e três disciplinas no CPe da UnB).

Chamou-nos atenção a presença de diversas modalidades de ensino, contempladas nas disciplinas das grades curriculares sob os mais variados nomes. Com maior incidência em componentes curriculares está a Educação Especial, que aparece em todas as universidades, em mais de 60 disciplinas – ressalva feita à disciplina de Libras, que é obrigatória em todas as licenciaturas, razão pela qual não a contabilizamos. Ainda que as denominações sejam variadas, predomina nessa área o uso da expressão *educação especial*, em segundo lugar *necessidades especiais*, e em terceiro *inclusão*. Outra modalidade bastante mencionada é a EJA, presente em 23 IFES, com 54 disciplinas (vinte obrigatórias, dezesseis optativas, onze disciplinas de NADE, cinco estágios e duas eletivas)[102]. Além dessas, acrescenta-se a Educação Indígena, presente em cinco grades curriculares, com seis disciplinas (UFAM, UFRR, UFAC, UFMT, UFMS); a Educação à Distância, com quatorze disciplinas (uma obrigatória, três eletivas e dez optativas) em doze IFES;[103] e a Educação do Campo, com 25 disciplinas, em oito universidades (UFAM, UNIR, UFAL, UFES, UFRN, UnB, UFPR, UFSC) e/ou Educação no Campo, com cinco disciplinas, todas em um NADE da UFMS. Com exceção da Educação Especial, nas demais modalidades predominam os componentes curriculares optativos, sendo assim impossível garantir-se a regularidade da sua oferta.

Ainda quanto à análise das matrizes curriculares, identificamos a presença de temáticas emergentes, indicadas em documentos de política de formação docente oriundos de diferentes movimentos sociais, do Estado, de OM e de organizações da sociedade civil, com designação e frequência variada e em diferentes tipos de componentes curriculares (obrigatório, optativo, eletivo e NADE). No campo da Diversidade, que, por si só, é expressão bastante recorrente e aparece como a temática central em quatorze disciplinas (UFRR, UFAL, UFC, UFES, UFPB, UFPE, UFG, UFMS, UnB, UFMG); *gênero/sexualidade*, quatorze disciplinas (UNIR, UFAM, UFC, UFAL, UFPB, UFPE, UFRN, UFMT,

[102] As IFES que apresentam na grade curricular disciplinas cuja temática central seja a EJA são UFAM, UFRR, UFT, UNIFAP, UNIR, UFAL, UFBA, UFC, UFPB, UFES, UFAM, UFPE, UFPI, UFRN, UFG, UFMS, UFMT, UFMG, UNIFESP, UFRJ, UFPR, UFSC e UFRGS.

[103] Os CPe que têm disciplinas direcionadas à EaD são os da UFAL, da UFBA, da UFC, da UFPE, da UFS, da UFG, da UFMS, da UFMT, da UFRJ, da UFSC, da UFES e da UnB. As duas últimas com duas disciplinas optativas cada.

UFMS, UFRJ, UNIFESP, UFPR), *afrodescendência/africanidade/diversidade étnico-racial*, doze disciplinas (UNIFAP, UNIR, UFT, UFPE, UFAL, UFMA, UFMT, UnB, UNIFESP, UFSC); *religiosidade*/*multiculturalismo*, quatro optativas e uma eletiva (UFPB, UFPE, UFRJ, UnB); *movimentos sociais*, treze disciplinas (UFAM, UNIFAP, UNIR, UFAL, UFC, UFPE, UFPI, UFS, UFG, UFMT, UnB, UFMG, UFRJ, UFSC).[104] No campo do Direito, *direitos humanos* conta com sete disciplinas não obrigatórias (UFAM, UFMA, UFPE, UFPB, UFMS), e *cidadania* também sete (UFES, UFPE, UFPI, UFMS, UnB, UFMG). Com a maior incidência entre as IFES (22), destaca-se o debate sobre o uso de Tecnologias na educação, com 32 disciplinas (dezesseis obrigatórias, quatorze optativas e duas eletivas). Se levarmos em conta que, possivelmente, tecnologias educacionais também são trabalhadas nas disciplinas sobre a EaD,[105] então temos 45 disciplinas nesta área, nas 27 IFES.[106]

---

[104] Entre essas disciplinas, observamos que algumas contemplam, numa mesma carga horária, diferentes assuntos como Educação, Gênero, Relações Étnico-raciais e Movimentos Sociais, componente curricular obrigatório, com 80h/a (UNIR, 2009); Cultura, Gênero, e Religiosidade, disciplina optativa, com 60 h/a (UFPB, 2006); Família, Gênero e Educação na Perspectiva Sócio-Filosófica, eletiva, com 60 h/a (UFPE, 2007); Educação, Diversidade e Cidadania, obrigatória, com 60h/a (UFES, 2010); Relações Étnico-Raciais e de Gênero na Educação (UNIFESP, 2010), além de outras. Algumas disciplinas trazem no nome movimentos sociais e EJA – como Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos (UFES, 2010) –, ao passo que, na maioria dos cursos que contemplam o assunto, ou há apenas uma das discussões ou são assuntos trabalhados separadamente – exemplo do CPe da UFAM ([2007?]): Educação de Jovens e Adultos, obrigatória, e Movimentos Sociais e Educação, optativa.

[105] Numa mesma grade curricular é possível encontrar disciplinas diferentes que abordam as duas temáticas – *tecnologias* e *educação à distância* – caso, por exemplo, do CPe da UFAL, UFBA, UFES, UFPE, UnB.

[106] As temáticas listadas nas matrizes curriculares de CPe, predominantemente de IFES das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, deverão ser também contempladas nos demais cursos de licenciatura, conforme definido na *Resolução CNE/CP 2*/2005 (BRASIL, 2015, p. 11; 12; 13). No art. 13, § 2º; no art. 14, § 2º; e no art. 15, § 3º afirma-se que todos os cursos de formação docente "deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial,

As discussões consideradas escassas, primeiramente, referem-se à Pedagogia, que aparece nas disciplinas Introdução à Pedagogia (UNIFAP, UFT, UFSC), História da Pedagogia (UFC, UFMS), Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia (UFPI) e Introdução ao Campo da Educação (UNIFESP, 2010). Há outras disciplinas que trazem no título a palavra, mas a ementa não tem relação com o tema. Nas demais instituições, esse debate pode ocorrer em outras áreas de conhecimento, mas não como foco principal. Nas grades curriculares a expressão *pedagogo* é usada, exclusivamente, em duas disciplinas, Função Social do Pedagogo (UFPR) e Pedagogo: identidade e campo profissional (UFC). Mesmo se tratando de uma Licenciatura em Pedagogia, é possível observar que o tema parece secundarizado em quase todas as IFES. Sobre o professor e sua formação, apenas cinco disciplinas abordam esta temática: Formação de Professores e Educação Profissional (UFRR); Profissão Docente (UFAL); Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento Profissional (UFAC); Educação do Professor (UFMS), que faz parte do NADE Formação Inicial e Continuada de Professores; e um NADE de Políticas Internacionais para a Educação e Formação de Professores (UFSC).

Problematizamos o fato de serem praticamente inexistentes os espaços nos CPe que possibilitem o estudo e o questionamento sobre o objetivo dessa profissão e o profissional a ser formado. Muito se estuda sobre o que e como deve ser feito, mas quase nada é falado sobre a sua constituição profissional e seus determinantes. Ao discutirmos a formação inicial de jovens professores no Brasil, em produção anterior, afirmamos que

> A formação oferecida cobra dele [jovem professor] uma constelação tão agigantada de "competências" que é possível vislumbrá-lo esmagado sob seu peso. Poderíamos perguntar: o jovem de 17, 18, 19 anos, ao fazer sua formação inicial em nível superior para a carreira do magistério, tem consciência das implicações da proposta de formação subjacente às DCNP? Aquilo que elas impõem como eixos futuros de seu exercício profissional é explicitado em seu percurso formativo? Recuperemos o pensamento

---

de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas".

> de Marx (2009, p. 47): "As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante." O excerto responde à questão formulada, colocando-a no seu justo lugar. Os pretendentes ao magistério, em sua maioria, não podem saber dessas determinações aprioristicamente, precisamente por que suas consciências estão implicadas na reprodução material e espiritual do modo de produção capitalista. Tornar-se professor parece uma estrada com saída fechada. Entretanto não o é. (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 306).

Mencionamos neste trabalho o papel dos docentes na (contra)conformação social, para servir e contribuir com a classe trabalhadora à qual pertencem, mas é necessário, sem dúvida, uma formação docente que contemple, entre outros conhecimentos, a problematização da sua profissão, da sua finalidade social e da sua identidade.

Por fim, mencionamos a quase inexistência nas grades curriculares de disciplinas que discutam o capitalismo; há somente uma em todas as matrizes (UFSC, 2008). Ao buscarmos as palavras capital e capitalismo nos documentos, não só nas grades, encontramos, em pouco mais de 2.425 páginas, 59 aparições. Não há menção a nenhuma delas em dez universidades (UFRR; UFBA; UFMA; UFPB; UFG; UnB; UFMG; UFRJ; UNIFESP, UFRS); foi citada uma única vez em seis instituições (UNIFAP; UFAL; UFRN; UFMS; UFMT; UFES). Ainda que este dado não determine o tipo de leitura que se faz sobre a sociedade, tampouco signifique que essa discussão não seja feita, consideramos esse resultado preocupante, pois pode indicar pouca ou nenhuma problematização nos PPCPe dos determinantes econômicos na educação e, principalmente, na formação docente.

A ausência ou carência de determinadas discussões no CPe, bem como a emergência de outras, pode contribuir ainda mais para a manutenção da hegemonia capitalista, tendo em vista a pequena, quando não inexistente, discussão crítica sobre ela. Tendo isso em vista é que denominamos o profissional proposto nas DCNP como *professor-instrumento* da reforma, como aquele que aplica, interpreta e é responsabilizado pela implementação das políticas, pelo bom andamento da escola, pela solução de seus problemas, pela produção de bons

resultados nas avaliações em larga escala, como se ele fosse o único "indivíduo" capacitado para tal, em razão da sua condição profissional.

Para além das disciplinas novas ou pouco usuais no CPe, outro fator que contribui para a manutenção do pensamento burguês está no vocabulário usado nos últimos tempos na agenda educacional, facilmente encontrado nos PPCPe, e representa a última tendência a ser ressaltada nesta seção.

4.4 QUARTA TENDÊNCIA: A AGENDA POLÍTICA E PEDAGÓGICA NOS PPCPE

O estudo do *corpus documental* mostrou a recorrência de determinadas ideias e expressões nas propostas de CPe: gestão/gestor, prática, competência, ensinar/transmitir/transmissão de conhecimento, aprender, aprendizagem e avaliar. A fim de identificar a representatividade delas na empiria, mensuramos a incidência do seu uso no corpo dos projetos. Esse exercício possibilitou perceber determinadas perspectivas e ênfases na formação, bem como estabelecer comparações dessas ideias com as proposições de políticas de OM e da política oficial. Realizando uma contagem simples de palavras, localizamos, por exemplo, pelo menos 2.622 recorrências da expressão *professor*, seguida pelas palavras *prática* (2.350), *avalia/avaliar/avaliação* (1.509), *gestão/gestor* (1.072), *aprendizagem* (980), *competência/habilidade* (277) e *capital/capitalista/capitalismo* (59 usos).

O emprego de uma palavra em um texto, por si só, não significa que o autor a defenda ou que ela represente uma concepção teórica. Porém os dados apresentados ganham maior relevância quando se leva em conta que esta é uma tendência forte nas DCNP, tendo sido incorporada pelas IES, como temos demonstrado, e como outros pesquisadores também afirmam (SILVA, 2013; VIANA, 2011; OLIVEIRA, 2011; MORAES, 2011; BIANCO, 2009; MOREIRA, 2009). Duas universidades fazem críticas à perspectiva teórica na qual essas expressões encontram sentido (UFPR, 2007; UFSC, 2007), também criticadas por pensadores da área.

Desse exercício concluímos, ao mapearmos os vinte e nove documentos (2.425 páginas), que, além da pesquisa, é indiscutível a presença da *gestão* em praticamente todos os PPCPe, mesmo sem destaque em carga horária de disciplinas obrigatórias. Ao fazermos a contagem do uso da expressão *gestão*/*gestor,* contabilizamos 1.072 menções. Esse resultado aumenta quando o agregamos a expressão

avalia/avaliar/avaliação, com 1.509 aparições. Avaliação está diretamente relacionada à lógica da gestão defendida nas políticas educacionais contemporâneas e por OM (TRICHES, 2010). Esse ideário deveria ser incorporado à formação e ao trabalho docente, como competência esperada do trabalhador, como função a ser desempenhada ou ainda como meio de controle do professor (TRICHES, 2010; SCHNEIDER, 2014).

Na documentação aparecem diferentes tipos de gestão: gestão do trabalho escolar; gestão escolar; gestão da educação; gestão de sistemas e instituições de ensino (UFAM, [2007?]); gestão de sistemas escolares e não escolares (UFRR, 2009); gestão dos processos educativos escolares e não escolares (UFRJ, 2007; UFMS, 2011); gestão dos processos formativos escolares e não escolares (UFPR, 2007); gestão democrática da escola. Para a UFPA (2010, p. 63), "ao longo dos tempos, a Pedagogia fundou-se na gestão do conhecimento, na gestão da sala de aula e na gestão da escola".

Ficou clara – e é unânime – a bandeira da gestão democrática da educação e da escola. Em alguns momentos, parece notória a inclusão do componente curricular de gestão no CPe, como um elemento necessário para viabilizar a gestão democrática. Esta seria tematizada em alguns cursos, visando conscientizar os estudantes da sua importância e instrumentalizá-los para que cobrem e ajudem na realização da gestão democrática na escola. Em outros momentos, assuntos de gestão aparecem como condição para a melhoria da qualidade da educação. Sobre esta, apresentamos a posição da UFAM ([2007?], p. 5):

> Neste entendimento, na organização curricular, os conteúdos e métodos da gestão escolar devem ser priorizados, no sentido de fortalecer e melhor qualificar a formação e atuação do Professor da Educação Infantil e Anos Iniciais, favorecendo a construção de estruturas capazes de interpretar, formular propostas e intervir na gestão democrática da escola. (UFAM, [2007?], p. 5).

Na UFAM ([2007?]) a gestão aparece como campo de atuação do egresso, como função do professor e como conteúdo da formação. Afirma-se que "é uma participação que deve ser entendida para além da atuação nas atividades burocráticas dos sistemas e instituições de ensino, o que implica exigências de formação tanto teóricas e metodológicas quanto políticas" (UFAM, [2007?], p. 8).

Com relação à gestão, a UFMT ([2007?], p. 25-26) a seguinte posição:

> privilegiar-se-á o desenvolvimento de ações que possibilitem aos discentes o aprendizado da gestão como uma prática coletiva, democrática e emancipadora. A gestão democrática constitui-se, portanto, numa estratégia para superação dos processos de exploração e dominação, e potencializa a construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade. Permite, assim, que as pessoas participantes da gestão escolar se comportem como sujeitos da história.

Vemos acima um indicativo para o protagonismo do docente na gestão. Além dela, outras expressões recorrentes foram *prática* (2.350 vezes) e *aprendizagem* (980), que conjugamos à expressão *aprender*, com 80 usos. As expressões "ensinar/transmissão de conhecimento" e/ou "transmitir conhecimento" foram localizadas apenas 99 vezes, em 2.425 páginas. Neves e Pronko (2008) explicam que a concepção pragmática, utilitarista, presente na pedagogia do *aprender a aprender* é a tendência das políticas que reformaram a educação desde a década de 1990, as quais

> […] fundamentaram-se em duas teorias caras ao projeto burguês de educação escolar: a teoria do capital humano, para subsidiar a concepção neoliberal da relação entre educação escolar e sociedade (SCHULTZ, 1973; FRIGOTTO, 1984, 1995), e a pedagogia das competências (RAMOS, 2001), para subsidiar a dimensão pedagógica de seu projeto educacional. A teoria do capital humano imprime à educação escolar o seu caráter produtivista e a pedagogia das competências, ao supervalorizar o saber da experiência vivida e subdimensionar o conhecimento teórica e historicamente produzido, subtrai da formação humana ferramentas indispensáveis para o pensar e o agir autônomos (NEVES; PRONKO, 2008, p. 67-68).

A atual política de formação docente, materializada nas DCNP (BRASIL, 2006b), oferece várias evidências acerca da presença da pedagogia das competências e a do *aprender a aprender* nos PPCPe. Por exemplo: nas disciplinas que tematizam a prática, nas competências

esperadas do egresso e na alta incidência de expressões como *prática*, *aplicação*, *execução*, *implementação* e no tripé planejar-executar-avaliar, que aparece ao longo dos objetivos, do perfil e das funções para o egresso – pontos que serão retomados na próxima seção.

Para Michels (2006, p. 413) a política de formação docente na atualidade, especialmente no CPe, configura a "centralidade do saber-fazer". Na ótica de Maués (2003b, p. 107) a formação nesse modelo "pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado [...]". A ênfase na prática e o caráter colaboracionista estão atrelados à pedagogia das competências, também almejada na formação do trabalhador no processo de reestruturação produtiva (ANTUNES, 2013; PREVITALLI, 2012; RAMOS, 2008; NEVES; PRONKO, 2008). Ramos (2006, p. 66) assegura que a noção de competência, tão usada nas políticas educacionais, está associada a "novas concepções do trabalho, baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência". A ideia de reconversão profissional e competência se complementam; ambas são demandas do setor produtivo cujas implicações se fazem sentir também no setor educacional (EVANGELISTA, 2010a).

Observamos que nos CPe da UFAM ([2007?]), UFT (2007), UFMT ([2007?]), UFBA (2012) e UnB(2003) o foco do trabalho do docente deve ser o de construir oportunidades de aprendizagem. O excerto abaixo, extenso, é elucidativo da pedagogia do aprender a aprender na UnB (2003, p. 7), na qual se defende que

> processos formativos são essencialmente processos de aprendizagem, mais que de ensino, decorre que o que deve ser aprendido dificilmente pode ser totalmente planejado e definido com antecipação. [...] Desta forma, tornam-se necessárias duas grandes reformas dos sistemas de educação e formação. Em primeiro lugar, a adaptação dos mecanismos e do espírito do aprendizado aberto no cotidiano da educação. O essencial da mudança aqui apontada reside num novo estilo de pedagogia que favoreça, ao mesmo tempo, os aprendizados personalizados e o aprendizado cooperativo em rede. Nesse quadro, o docente é chamado a tornar-se um mobilizador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos. A segunda reforma envolve o reconhecimento do

> aprendizado. Ainda que as pessoas aprendam em suas experiências profissionais e sociais, ainda que a escola e a universidade estejam perdendo progressivamente seu monopólio de geração e transmissão do conhecimento, os sistemas de ensino poderiam ter como nova missão a de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento do conjunto das competências das pessoas, independentemente de onde, quando, como foram adquiridas. (UnB, 2003, p. 7)

A passagem mostra que o papel do professor seria criar espaços, situações e fazer mediações com os interesses dos alunos. Ensinar é indicado como atividade secundária, quando não ultrapassada. O papel da escola também é questionado por essa universidade, coerente com a sua organização curricular, em que destina mais de 1.000 horas para o aluno cumprir conforme seus interesses, em disciplinas optativas, visando assim à "autoeducação". A instituição trabalha com a metodologia de projetos, mediante os quais se definem temáticas que são abordadas por diferentes áreas de conhecimento (UnB, 2003). Na seção seguinte, apresentaremos mais evidências da secundarização do ensino na formação docente em CPe.

Soares (2006, 2007), ao discutir as tendências na formação e trabalho docente nas políticas educacionais, mostra que o ideário do aprender a aprender[107] e do aprender a fazer ancoram-se na justificativa

[107] Segundo Duarte (2001, 2007a; 2007b) as pedagogias do "aprender a aprender" têm sido hegemônicas na educação nas últimas décadas, inclusive como proposta de Estado, presentes na LDBEN, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nas diferentes diretrizes curriculares nacionais, entre outros documentos de política educacional. Para o autor, no Brasil essa pedagogia teve início com o escolanovismo, nas décadas de 1920 e 1930, vindo a se manifestar depois em outras vertentes pedagógicas – pedagogia construtivista, pedagogia de projetos, pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia multiculturalista, entre outras. Como uma pedagogia que defende a manutenção da ordem capitalista, os principais princípios valorativos podem ser assim definidos, segundo Duarte (2001, 2007a; 2007b): crítica às pedagogias diretivas ou ao papel da escola como espaço de aquisição de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, maior valor educativo para as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, ênfase nos processos e métodos de aquisição do conhecimento pelo aluno e a valorização do desenvolvimento de capacidade

de uma sociedade do conhecimento[108] e da tecnologia, de mudanças rápidas e frequentes que exigiriam atualizações e qualificações constantes. Por conseguinte, haveria uma supervalorização da formação continuada dos docentes, justificando-se assim o fato de a formação inicial ser mais diversificada no conteúdo e aligeirada no tempo de duração.[109] Em suma, "ao se fragilizar a formação dos professores que atuam na escola pública, se fragiliza, em última instância, a formação/educação dos trabalhadores de modo geral e se colabora para a manutenção da ordem estabelecida" (SOARES, 2006, p. 13).

Uma leitura possível do ciclo e da ideia subjacente ao uso dessas expressões seria seu emprego na e para a *gestão* da escola. A *prática* docente deve visar mais a *aprendizagem* do aluno do que *ensinar* ou *transmitir* conhecimentos. Para isso, é necessária uma permanente *avaliação* para a *gestão* dos resultados. O docente, que se ocupa com atividades de ensino, gestão e pesquisa, por isso chamado de *superdocente*, deve, como protagonista do processo, munido de um olhar investigativo, fazer *pesquisas* para a *gestão* dos problemas que geram baixos resultados, portanto para aumento da "produtividade" da escola, bem como usá-la como ferramenta de autoajuda para preencher inúmeras lacunas da sua formação inicial.

Tal analogia se torna ainda mais pertinente quando colocada à luz da relação entre os PPCPe e as indicações do Banco Mundial (2011), cujo *slogan* após 2011 é *Aprendizagem para todos.* Num de seus documentos, o Banco Mundial (2011) apresenta como estratégias da sua nova agenda para educação o direcionamento de esforços para a gestão e para o controle dos resultados na escola, alegando que

---

de adaptação e flexibilidade do indivíduo, conforme demandas e interesses da sociedade.

[108] "Sociedade do conhecimento' é uma expressão que ganhou força nos anos 1990, cujo uso em muito contribuiu para a disseminação do espírito de comercialização do conhecimento. Esta é reconhecida por designar as mudanças ocorridas na sociedade em decorrência da globalização, da retração do Estado em favor das grandes corporações e do livre fluxo de capitais, do fortalecimento das redes de informação e das revoluções tecnológicas sucessivas. Nessa sociedade, o aumento da produtividade está diretamente vinculado ao trabalho intelectual e à gestão do conhecimento" (HOSTINS, 2009, p. 1). Sobre sociedade do conhecimento, cf. De Mari (2006).

[109] O estudo de Decker (2015) permite aprofundar a compreensão acerca da presença do BM pós-2000 no Brasil e suas proposições para a formação docente.

> A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objetivo da aprendizagem para todos. Isto implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários atores e participantes do sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado. Significa também estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados. E por que as falhas de governação e responsabilização têm geralmente os seus efeitos mais nefastos nas escolas que servem os grupos mais desfavorecidos, este sistema de gestão promove equidade educacional para além da eficiência. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

Além do BM, a CNI (2013a; 2014a) também colocou a gestão como condição necessária para reforma da educação. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 11) alertam para as estratégias discursivas dos documentos de política educacional, do Estado e de OM, que colocam os problemas educacionais e sociais "traduzidos como problemas de gestão da educação, de má administração". Shiroma e Evangelista (2004, p. 527) asseveram que essa tendência de alargamento teve início nos anos 1990, quando

> [...] a denominada competência docente é instada a extrapolar as fronteiras da sala de aula sem alçar voo para além dos muros escolares. Nesse processo de alargamento-restrição das atribuições docentes verifica-se o fechamento do espectro político do professor, que deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e à sua atuação escolar, abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem, embora, contraditoriamente, essas mesmas condições abstraídas sejam chamadas para justificar a reforma de sua formação.

Os dados apresentados dão sinais suficientes da afinidade existente entre os elementos da formação docente dos CPe e as perspectivas demandadas pelo capital (MÉSZÁROS, 2007; CASTELO, 2012; MARTINS; NEVES, 2015; SOARES, 2006, 2007; RAMOS, 2008).

Em síntese, nesta seção mostramos, sob a forma de tendências que predominam como características dos CPe, a internalização da lógica das DCNP nos PPCPe, com impactos sobre o tipo e a organização do CPe. Faz parte dessa configuração da formação docente a centralidade da pedagogia no sentido prático do ensino, sobrecarregando o profissional formado, atribuindo-lhe responsabilidades que não dependem da sua ação. Outra ideia hegemônica é a da docência ampliada que coloca como tarefa do docente a gestão e a pesquisa, a última predominantemente como ferramenta de autoajuda do docente/pedagogo/gestor. Compreendemos que nesse processo de reconversão docente ganha destaque o ideário da gestão, da aprendizagem e da avaliação, no qual as ideias de PPCPe convergem com as indicações de interesses do capital, seja internamente, seja internacionalmente. Para além do corolário dos projetos e das suas características predominantes, na seção seguinte nos ateremos às especificidades do profissional que se quer formar.

5 LICENCIADO EM PEDAGOGIA: A CONFORMAÇÃO DO *SUPERDOCENTE*

Nas últimas três seções, tendo em vista demonstrar como ficaram os CPe de Universidades Federais após as DCNP (BRASIL, 2006b) e como essas mudanças curriculares incidiram na formação docente, apresentamos o posicionamento das IFES relativo à reforma, as principais características das suas organizações curriculares e as grandes tendências. Nesta seção, discutiremos, conforme compromissos assumidos pelas IFES nos seus PPCPe, como deve ser o profissional Licenciado/a em Pedagogia, procurando evidenciar os elementos de aparência e os de essência dessa formação, expressos nos conhecimentos necessários que deve possuir para atuar nas inúmeras áreas que o diploma lhe permite.

Com base nos atributos do licenciado, enunciados na documentação analisada, construímos uma definição irônica para esse profissional, denominando-o *superdocente*, criado com base na crítica à expressão *superprofessor*, usada em estudos anteriores em referência ao profissional proposto nas DCNP (TRICHES, 2010; EVANGELISTA; TRICHES, 2012). O percurso desenvolvido nesta tese conduziu à reiteração de tal conceito, aqui retomado, atualizado e refinado no sentido de se expor com maior profundidade os elementos de sua constituição, tanto os aparentes quanto os essenciais. Para tanto, fazemos algumas considerações sobre este profissional e apresentamos as informações coletadas, separadamente, por denominações do egresso, perfil do profissional, atribuições e competências a ele reservadas. Ao final, retomamos o debate sobre o *superdocente*, evidenciando que, simultaneamente, sob o perfil aparente forte, subjaz uma essência frágil, dada a impossibilidade objetiva de realizar tudo quanto lhe é destinado, bem como pelos indícios de uma frágil qualificação profissional que parece receber em CPe.

Conhecer os requisitos que (con)formam o profissional formado em CPe, almejado pelo Aparelho de Estado, por organizações da sociedade civil e pelo capital, requer o esforço de ultrapassar o dado imediato. Lefebvre (1983, p. 216) afirma que, para chegarmos ao conhecimento, não podemos "parar nesse imediato (nas sensações, nas primeiras impressões), com o qual se satisfaz frequentemente o senso comum". Para o autor, deve-se avançar na certeza de que

> [...] por detrás do imediato, há uma outra coisa que, ao mesmo tempo, se *dissimula e se expressa*

> nesse imediato; que o imediato é apenas a constatação (ainda insuficiente e abstrata, nesse sentido) da existência da coisa; e que nós atingiremos "algo" mais real: o próprio ser, sua "essência". [...] Assim, a aparência, a manifestação, o fenômeno, são reflexos da essência, da realidade concreta, com tudo o que implica a palavra "reflexo": algo fugaz, transitório, rapidamente negado e superado pela essência mais profunda. (LEFEBVRE, 1983, p. 216-217, grifo no original).

O autor explica que as faces de um objeto ou coisa a ser conhecida – aparência e essência, coisa e fenômeno – podem ser contraditórias, trazendo uma a negação da outra, e que a essência pode "*ser algumas vezes mais pobre que a aparência*" (LEFEBVRE, 1983, p. 217, grifo no original). Compreender a formação em sentido alargado na sua totalidade é uma expectativa da qual buscamos ao menos nos aproximar, identificando nos CPe que profissional se quer formar, para que servirá, para quem e contra quem. Sabemos que, por ser construído socialmente, é um sujeito, uma consciência em disputa, que carrega interesses contraditórios e que traz no ventre da sua constituição potencialidades para fazer diferente daquilo que dele se espera.

5.1 A CONSTITUIÇÃO DO *SUPERDOCENTE*

Como dito, a formulação *superprofessor* foi construída em nossa pesquisa de mestrado (TRICHES, 2010), como modo de sintetizar a reconversão docente desenhada na *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 (BRASIL, 2006b). A análise das DCNP levou-nos à conclusão de que, não sendo apenas licenciado, gestor, tampouco apenas professor, o egresso do CPe seria um *docente* que

> [...] para dar conta da docência alargada, assumir[ia] características de um *superprofessor*, com muitas atribuições e competências e escassa formação teórica. Contraditoriamente, ao se constituir como *superprofessor* ele é constituído como *professor-instrumento*, por meio do qual a reforma se realizaria e, numa perspectiva de largo alcance, colaboraria para a manutenção da hegemonia burguesa. (TRICHES, 2010, p. 40).

A análise empírica agora desenvolvida corroborou para o fortalecimento parcial dessa denominação, pois evidenciamos que, hegemonicamente, as IFES ressignificaram o conceito de docência, endossando-a como "alargada", e secundarizaram o ensino nos PPCPe. Consideramos mais pertinente ao projeto formativo nomear o egresso como *superdocente*. Ademais, identificamos por parte de várias universidades um processo de reconfiguração do sentido de *pedagogo*[110] – indo ao encontro do silenciamento, para não dizer da extinção, desse profissional, como proposto nas DCNP. Para muitas IFES, o *pedagogo* foi reconvertido em docente e este foi descaracterizado. Como explicado na introdução, entendemos por docência alargada – nas DCNP "docência ampliada" – o processo de reconversão que altera o sentido da docência, inserindo em sua formação muitas funções, atribuições, competências e responsabilidades, que vão além das atividades de ensino, agregando gestão e pesquisa como atribuições inerentes ao "docente". A docência alargada é a chave mestra da formação do profissional que denominamos, ironicamente, de *superdocente*.

Com base em nossa concepção alargada de docência, Leal (2013) formula a expressão "hiperprofissional" para designar o sujeito a ser formado em CPe,

> ou seja, um profissional que tem que dar conta de muitas funções (pedagogo é professor, gestor e ainda pesquisador), perpassando atribuições que vão muito além do que o currículo comporta oferecer, dada a reduzida carga horária do curso. Essa amplitude tende a deformar ainda mais o perfil profissional do curso de Pedagogia e, consequentemente, a identidade do pedagogo. (LEAL, 2013, p. 96)

Outra formulação crítica para sintetizar o profissional que vem sendo disseminado nas políticas de formação refere-se ao "professor multifuncional"[111] (VAZ, 2013). Nessa direção, algumas reflexões sintetizam o professor almejado pelo capital para reproduzir o sistema:

---

[110] Cabe lembrar que na reforma educacional da Ditadura Civil-Militar (BRASIL, 1968, 1971) o Pedagogo também não se figurava como tal, conformando-se como Orientador Educacional, Administrador Escolar, Supervisor Educacional e Inspetor Escolar.

[111] Expressão criada por Vaz (2013, p. 73) para "designar um professor que, além de ter uma formação aligeirada no modelo do AEE [atendimento educacional especializado], ocupa campos de atuação diferenciados no

> professor comunitário, professor inclusivo, professor multifuncional, professor gestor, professor flexível, professor empoderado, professor eficaz, professor empreendedor, professor performático, professor inovador, professor responsabilizado, além de denominações que trazem para o campo da docência funções não docentes, como é o caso do tutor, do monitor e do oficineiro. (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 13)

Essas adjetivações são facilmente encontradas em documentos de política educacional que "provêm de inúmeras fontes, nacionais e internacionais, oficiais e acadêmicas" (EVANGELISTA, LEHER, 2012, p. 13). Temos visto nessas formulações, numa de suas facetas, que a política de responsabilização atribui ao professor os problemas da educação e os problemas sociais, como se ele fosse a sua origem (TRICHES, 2010; EVANGELISTA; TRICHES, 2014; DECKER, 2015). Diante de um cenário educacional precarizado e alvejado por todos os lados, conclui-se que o professor é o problema, mas pode ser a solução, se assumir seu protagonismo[112] e for reconvertido para aderir aos propósitos da reforma educacional desencadeada após 1990. Em outra face, num processo imbricado e contraditório com a anterior, temos assistido um esforço dos mesmos grupos, com especial destaque ao MEC, de potencializar o professor, induzindo consenso em torno da convocatória: "venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos! Seja um professor! [...] A profissão que pode mudar um país" (BRASIL, 2013).[113] "Sua aparente singeleza quer convencer-nos de que o desenvolvimento econômico do país supõe e

---

interior da escola regular. Ressaltamos que, dentre as diversas atribuições desse professor, em nenhum momento esse profissional é responsável pela escolarização dos alunos que são o público-alvo da EE [educação especial], o que nos permite afirmar que esse professor é visto como mais um instrumento da política de perspectiva inclusiva". Apesar desta formulação se referir ao professor da Educação Especial, consideramos pertinente tal analogia com o profissional a ser formado no CPe, pois é cobrado deste licenciado que seja multifuncional no seu campo de atuação, embora, neste caso, a legislação negue justamente o exercício da docência.

[112] Sobre o centralismo do protagonismo docente disseminado pela Unesco, cf. Alves (2011).

[113] Sobre este e outros *slogans* da política educacional nas últimas décadas cf. Evangelista et al (2014).

também impõe a adesão do professor ao projeto histórico burguês contemporâneo" (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 48).

O apelo para que o professor se responsabilize por corrigir os problemas sociais consta nas DCNP e também nos PPCPe. Evidenciamos nos documentos de IFES a defesa da formação de um profissional assemelhado a um super-herói, um *superdocente*. As evidências que permitem tal afirmação estão nas características do Licenciado em Pedagogia, nos conhecimentos que deve possuir, nos compromissos que deve assumir e nas suas competências e atribuições no campo da docência (ensino, gestão e pesquisa). Essas informações sugeriram alguns questionamentos: como é denominado esse profissional? Quais as suas características principais? Quais conhecimentos deve ter? Quais devem ser as suas competências e atribuições?

De antemão, afirmamos que as incongruências presentes nas DCNP quanto à designação e à caracterização do Licenciado em Pedagogia também foram identificadas nos PPCPe. Na documentação analisada não há unidade de assunto, conjugando-se, num mesmo tópico, objetivos e princípios da instituição, indicações de campos de atuação, atribuições de alguns campos, conhecimentos que o licenciado deveria ter para exercer determinada função e descrições do profissional. Essa organização caótica, ao definir a finalidade e a composição, contribui para fragilizar a formação e, especialmente, a constituição do profissional. Todavia, em meio a essa confusa organização, ainda que pouco nítido na aparência, há, na essência, um projeto educativo hegemônico.

5.1.1 Denominações do profissional Licenciado em Pedagogia

Como apresentado na Introdução desta tese, na *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 (BRASIL, 2006b) o Licenciado no CPe recebe diferentes denominações: licenciado, docente, professor, profissional da educação, "agente intercultural" e, implicitamente, gestor e pesquisador. Assim como nas DCNP, nas IFES encontramos multiplicidade de designações, contabilizando-se pelo menos 49 expressões, relacionadas, principalmente, em torno do tripé docência-gestão-pesquisa e da identidade, conforme exposto no quadro 4:

Quadro 4 – Denominações para o egresso do Curso de Pedagogia na documentação de 27 IFES – Brasil – 2016

GRUPO	DENOMINAÇÕES(1)
Pedagogia	Pedagogo; novo pedagogo; pedagogo como estudioso; profissional pedagogo; novo pedagogo/professor; pedagogo como professor; pedagogo-professor; profissional pedagogo como intelectual, pedagogo unitário.
Docência	Professor; professor/intelectual; professor/aprendiz; docente; docente-pedagogo; docente/pesquisador/gestor.
Gestão	Gestor; pedagogo-gestor; gestor escolar; gestores educacionais; gestor de processos educativos; educador gestor; gestor e coordenador; gestor e/ou assessor pedagógico; profissional técnico-pedagógico; agente coordenador e implementador na organização e gestão educacional; supervisor; orientador; administrador; planejador; coordenador.
Pesquisa	Pesquisador; pesquisador da educação/ensino; pesquisador e cidadão; pesquisador educacional; educador-pesquisador.
Outras denominações	Graduado; licenciado; especialista; profissional; profissional educador; profissional da educação; agente de (re)educação; agente intercultural; educador; educador crítico; mediador crítico; formador de formadores; intelectual; teórico da educação; psicopedagogos; animadores culturais.

Fonte: Autora (2016).
Nota: (1) As denominações mencionadas foram retiradas desta forma da documentação estudada.

Com base no quadro 4 fizemos quatro considerações. A primeira se refere ao uso recorrente da expressão *pedagogo;* a segunda, ao tripé docência-gestão-pesquisa na identificação profissional; a terceira, à presença minoritária de expressões que indicam formar o *pedagogo* ou o *professor* como intelectual; a última, ao indício de uma possível crise de identidade derivada da variedade de denominações e significados dados a esse profissional.

A primeira consideração gira em torno do reconhecimento, por parte das Universidades Federais, de que os CPe formam *pedagogos*. Ainda que essa expressão não tenha sido a de maior recorrência, sua presença no material analisado é indiscutível. Nos 29 documentos (2.425 páginas) aparecem pelo menos 711 usos de *pedagogo*, perdendo apenas para *professor* e/ou *docente*, com 2.622 repetições.[114] Esse é um

[114] Nas DCNP a expressão *gestor* não é usada para designar o Licenciado em Pedagogia, mas a gestão é um eixo central da formação e da atuação, por isso

ponto convergente entre as 27 IFES, mas, em algumas delas, aparece indicado que se trata de "novo pedagogo" (UFAM, [2007?]; UFAL, 2006; UFG, 2003), vinculado fortemente à docência, por isso definido como "novo pedagogo/professor" (UFG, 2003), "Pedagogo como professor" (UFG, 2003), "Pedagogo-professor" (UFPE, 2007) ou "Pedagogo/Professor" (UFAM, [2007?], p. 7).

As Instituições reconhecem, equivocadamente, que seu egresso será caracterizado como *pedagogo*. Algumas não aderiram à indicação implícita na *Resolução*, de que não se tratava de um pedagogo, e sim de um docente. Essa escolha pode ser justificada como uma possível resistência das universidades à tendência nacional.

A UFAC ([2012?]) não utilizou pedagogo na grade curricular e/ou no ementário das disciplinas. Na UFS (2015), a expressão aparece uma vez; nas demais instituições a quantidade variou de quatro (UFES, 2010) a 180 usos (UFPR, 2007).

Nos PPCPe, nos deparamos com significados diferentes de *pedagogo*. Na maioria das IFES, usa-se reiteradas vezes este nome para seus egressos, com sentido reduzido, equivalente ao de docente – como demonstrado na seção quatro, quando exploramos os tipos de organização de CPe em equações com base na articulação do tripé das DCNP. Em algumas instituições, pedagogo e professor se equivalem – "o pedagogo é aquele que ensina crianças" (UFAM, [2007?], p. 58). Em outros, seria algo mais do que docente – "formação do pedagogo para atuar além da docência" (UFRN, p.42); "podemos inferir que todo pedagogo tem uma formação para o exercício da docência, porém nem todo docente é um pedagogo, o que lhes possibilita uma maior ampliação de campo profissional tendo a pedagogia como profissão" (UFAM, p. 9); "considera a formação docente do pedagogo essencial, mesmo que este não tenha como destino profissional a atuação como professor" (UnB, 2003, p. 5). Também é entendido como pesquisador – "formação do pedagogo, que, do ponto de vista profissional, é um

---

consideramos que este profissional também pode ser entendido, pela determinação legal, como *gestor*. O mesmo ocorre nas universidades estudadas. A expressão *gestor* é usada, pelo menos, 138 vezes nos documentos, mas *gestão* passa de 900, excluindo-se as incidências em bibliografias ou para designar créditos do PPCPe. Em algumas instituições, não foi localizada a denominação *gestor*, mas em todas a gestão é identificada como eixo do curso (UNIFAP, UFBA, UFMA, UFPB, UFG, UnB, UFMG, UFPR). Essas considerações e as análises feitas não são suficientes para aprofundar o sentido da gestão e como é trabalhada nos CPe.

pesquisador" (UFMT, [2007?], p. 26). E, ainda, o *pedagogo* é um profissional que acumula funções – "A *docência* e a *gestão* compõem, articuladamente, o núcleo básico da formação/atuação do pedagogo" (UFPE, 2007, p. 12, grifo no original); o "pedagogo não terá apenas a função de ensino (específica das licenciaturas), mas também a de gestão e de pesquisa (específicas do bacharelado) [...], o pedagogo, ao ser um licenciado, não seria apenas um professor apto a ensinar" (UFRJ, 2007, p. 7, p. 21).

A diversidade e a confusão conceitual do profissional em formação são nítidas nas universidades, assim como internamente, numa mesma Instituição. Ao estudar a reforma e a organização do CPe de três *campi* da UNIOESTE/PR (Foz do Iguaçu, Cascavel e Francisco Beltrão), Portelinha (2014) afirma que não há consenso sobre quem estão formando, ainda que os *campi* tenham sido induzidos pela gestão central a manter certo padrão. De acordo com a pesquisadora, os *campi* de Foz do Iguaçu e Cascavel assumem o compromisso de formar o *pedagogo docente* ou *pedagogo articulador*; no de Francisco Beltrão chama-se predominantemente o licenciado de *professor*. Nesses casos, o pedagogo docente é usado como sinônimo de professor e o pedagogo articulador como o especialista, em contraposição ao gestor (PORTELINHA, 2014).

A tomada do pedagogo como docente origina-se nos princípios da ANFOPE e sua defesa da base docente para todos os profissionais da Educação (ANFOPE, 1996, 1998b, 2005; DURLI, 2007). Esta seria a alternativa encontrada para resolver alguns problemas históricos, dentre os quais: a dicotomia docente *versus* especialistas, portanto entre licenciados e bacharéis; a relação teoria-prática; a disputa pelo *lócus* da formação docente: Curso Normal Superior ou Licenciatura em Pedagogia (SCHEIBE, 2007a, 2007b, 2008; BRZEZINSKI, 2007; SANTOS, 2013; RANGEL, 2011; OLIVEIRA, 2010). Na produção acadêmica de intelectuais da ANFOPE, encontramos a afirmação de que as DCNP não se referem "à formação do pedagogo, mas à formação do licenciado em pedagogia" (SCHEIBE, 2007a, p. 59), porém não se explicita de que se trata o Pedagogo. Compartilhamos a concepção de Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 84) de que

> [...] todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é

> maior que a da docência. [...] isso de modo algum leva a secundarizar a docência.

Libâneo (2012, p. 6), em sua crítica, assevera:

> [...] não tem sustentação teórica afirmar que a base da formação do pedagogo é a docência. É simplesmente absurdo dizer que um coordenador pedagógico exerce nessa função o magistério; que o planejador da educação exerce magistério; que o especialista em avaliação está exercendo o magistério, que o pesquisador exerce o magistério. Podemos dizer que esses profissionais são pedagogos, mas docentes, não. Resulta em empobrecimento do campo cientifico e profissional da Pedagogia atribuir a denominação *pedagogo* apenas aos professores que exercem o magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (LIBÂNEO, 2012, p. 6).

Libâneo (2012, 2006), um dos líderes do grupo *Manifesto de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia* (2005), defende que o CPe forme "pedagogos-especialistas".[115] Para ele e seus adeptos, o pedagogo é um profissional especialista em educação, que pode ou não atuar na docência. "[...] São pedagogos todas as pessoas que lidam com algum tipo de prática educativa relacionada com o mundo dos saberes e os modos de ação" (LIBÂNEO, 2012, p. 6).

Oliveira (2011), ao analisar a reforma no CPe da UNESP-Marília, indicou que a instituição priorizou a formação de pedagogos especialistas, organizando NADE com características idênticas às antigas habilitações. Entre as 27 IFES estudadas, esse posicionamento não foi identificado, ainda que tenhamos encontrado críticas à redução exclusiva à licenciatura, como mostrado na primeira seção.

---

[115] O autor argumenta que "a melhoria do ensino e do trabalho dos professores não depende somente da formação dos pedagogos-especialistas, mas estes podem proporcionar às escolas uma ajuda inestimável para pensar teoricamente e atuar em relação à definição de objetivos sociais e culturais para a escola, das capacidades a formar, das competências cognitivas e habilidades, dos formatos curriculares, das metodologias de ensino, das práticas de gestão dentro da escola, dos níveis esperados de desempenho escolar dos alunos" (LIBÂNEO, 2012, p. 4).

As distintas expressões para designar o Licenciado em Pedagogia podem estar atreladas, numa primeira instância, a disputas internas na formulação dos projetos de curso, bem como ao posicionamento de um ou mais movimentos de educadores e/ou de intelectuais isoladamente.[116] Em última instância, pelo que se configurou nas DCNP e na grande maioria dos PPCPe, o que temos é um profissional, chamado por algumas universidades de "novo pedagogo", "novo pedagogo/professor", marcado hegemonicamente pela reconversão docente mediante o alargamento do conceito de docência que, na nossa compreensão, atende, também hegemonicamente, aos interesses do capital.

Ainda que o docente tenha sido ressignificado como algo mais que *professor*, não o entendemos como sinônimo de *pedagogo*. Podemos inferir que, em algumas universidades, um dos elementos da reconversão seria transformar o pedagogo em professor; em outras, pelo acúmulo das funções, a ampliação não seria da concepção de docência, mas do "perfil do pedagogo". Em ambas, pode ocorrer deficiência na formação, principalmente por apresentar-se de forma dispersa e extensa, com grande quantidade de assuntos em um curto espaço de tempo ou com formação limitada a apenas um dos campos assumidos no PPCPe. Além disso, as duas apresentam uma concepção de formação docente reconvertida, que atende, majoritariamente, aos preceitos da nova pedagogia da hegemonia. Concordamos com a análise de Moraes (2001, p. 8) sobre a política educacional:

> A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais tornam-se obsoletas. É preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de "competências"

[116] Por exemplo, dos outros grupos que estiveram na arena de disputa em torno das DCNP, o das Associações Profissionais dos Orientadores e Supervisores Educacionais também defendeu que o CPe formasse pedagogos especialistas (FENDERSE, 2005). Por sua vez, a grupo da ANFOPE e seus intelectuais defendeu que o egresso do CPe é um docente, profissional da educação, que tem um sentido ampliado de docência – sendo essa a posição hegemônica entre as IFES. Saviani (2007b; 2008), que não se vinculou a nenhum grupo, propõe que se forme o especialista e o professor no educador, um pedagogo educador. Küenzer e Rodrigues (2006), que também publicaram críticas às DCNP e participaram da reforma do Curso da UFPR, entendem que o egresso será um pedagogo unitário.

> (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas "competências" repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as "competências", no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história. (grifos no original).

Queremos dizer, conforme Moraes (2001), que os vários tipos de CPe estão relacionados com comprometimento e com o trabalho do egresso e do docente na formação da classe trabalhadora, na manutenção e reprodução das relações capitalistas.

A segunda consideração, baseada no quadro 4, trata do tripé docência-gestão-pesquisa como conteúdo, como campo de atuação e como identificação profissional. Há a presença incontestável da formação do docente em sentido amplo, ora tratado como gestor, ora como pesquisador, ora como profissional "docente/pesquisador/gestor" (UFAL, 2006, p. 3).[117]

No eixo gestão, não há consenso entre as universidades sobre o papel do gestor. Em algumas, ele é mencionado como "gestor escolar", mas essa referência recai sobre o papel do diretor, no entanto o gestor e o coordenador pedagógico ocupam papéis diferentes (UFC, 2006; UFPA, 2010; UFRR, 2009; UFRN, [2007?]; UFMS, 2011). Em outras instituições, o gestor é descrito de forma ampliada, como aquele que atua na gestão de processos educativos/pedagógicos/educacionais com a função de criar, aplicar, acompanhar, coordenar e avaliar esses processos, independentemente do local onde ocorram as práticas educativas, que pode ser a sala de aula, a escola ou demais espaços

[117] Não foram todas as universidades que usaram as três expressões – docente, gestor e pesquisador. Em todas há disciplinas e cargas horárias dedicadas a cada eixo, confirmando sua importância na formação do Licenciado em Pedagogia. Além de conteúdo da formação, em alguns aparecem como campos de atuação distintos (D+G+P); em outros como um grande campo (Docência) composto pelos outros, principalmente, como tarefas/atribuições do docente, e há CPe que defendem dois campos (Docência e Gestão) que devem ter como ferramenta da prática educativa a pesquisa.

(UFBA, 2012; UNIR, 2009; UFRJ, 2007; UFRGS, [2008?], UFAL, 2006; UFES, 2010; entre outras). Ressalte-se que nesses locais docente, gestor e coordenador não são diferenciados.

Na UFBA (2012, p. 15), uma das competências do pedagogo é "gerir redes e unidades escolares, projetos educativos, bem como atividades educativas em espaços não escolares", ou seja, a gestão não está reduzida à administração. Destacamos também a defesa do gestor como educador, principalmente pela UNIFESP (2010, p.156), ao afirmar que o "educador gestor" seria a alternativa para a "superação da dicotomia: administrativo *versus* pedagógico".[118] Essa instituição propõe que o professor se forme especialista e que na escola todos os profissionais estejam envolvidos no processo pedagógico. Ainda nesta seção voltaremos a discutir sobre a gestão e as atribuições destinadas ao egresso do CPe.

A terceira observação se refere à defesa do profissional do CPe como intelectual e/ou teórico, nomeações pouco utilizadas (UFSC, UFPE e UFPR). Na UFSC (2008, p. 10) o professor é formado como "um intelectual da educação" ou ainda "professor/intelectual". A UFPE (2007, p. 16) refere-se ao "pedagogo enquanto teórico da educação e pesquisador da educação/ensino" (UFPE, p. 16).[119] A UFPR (2007, p. 41) recorre ao termo *intelectual*, ora para designar o egresso – "for mação do profissional pedagogo como intelectual" –, ora para função do pedagogo:

> O papel do pedagogo como intelectual, assim, incorpora a análise e problematização dos âmbitos sociais em relação ao contexto mais amplo, evidenciando uma função que pressupõe posicionamentos criteriosos e éticos que possam ser mediadores entre esses âmbitos e as questões cruciais da sociedade e da educação brasileira, expressas nos movimentos sociais e nas lutas de

[118] Nesta instituição a gestão aparece como campo de atuação para o egresso; como componente curricular do CPe, tendo em vista a defesa da gestão democrática na escola; "gestão da escola-campo", referindo-se ao papel do "professor preceptor" da "Residência Pedagógica (RP)" (estágio); e "gestor formador", ao explicar o termo de responsabilidade para o "Gestor Formador (coordenador pedagógico, diretor ou vice-diretor) para os profissionais corresponsáveis pela formação dos Residentes" (UNIFESP, 2010, p. 300).

[119] Essa universidade defende a docência ampliada, com fortes indícios de abordagem da pesquisa como ferramenta do docente, denominação usada, em alguns momentos, como sinônimo de pedagogo.

> grupos culturais excluídos. A função intelectual crítica e mediadora do pedagogo, em grande medida se conforma no período de estágio, momento por excelência de exercitar a reflexão intelectual (teórico-prática) necessária a essa formação, que se dará de forma crescente a partir do 2º ano do curso. (UFPR, 2007, p. 41).

Como professor "teórico ou intelectual", não apreendemos a pesquisa como campo de atuação do profissional investigador ou como instrumento do docente numa perspectiva utilitarista; pelo contrário, nesse CPe o *pedagogo* – expressão usada pela instituição – é entendido como o intelectual de sólida formação teórica; um sujeito que pensa na educação e na importância da sua atuação. Há também um posicionamento político dessas instituições, principalmente da UFPR e da UFSC, firmando a posição do professor como "intelectual" e assumindo o compromisso com a formação de um profissional com solidez teórico-prática, se opondo, portanto, à tendência do docente tarefeiro, baseada na lógica do mercado, com viés pragmático e fortemente técnico.

Consideramos importante retomar e reiterar a posição de intelectual do docente, no seu sentido político, na busca da qualidade de sua formação, e não como um fator de superioridade e distinção frente aos demais trabalhadores. Concordamos com Piccinini et al (2014, p. 1597):

> o trabalhador docente tem papel estratégico nesta luta política, uma vez que é mediador entre os alunos e o conhecimento. Ele é um intelectual que pode ajudar a classe trabalhadora a construir "armas" na forma de conhecimentos úteis para a luta contra a opressão. Tal trabalhador tem a possibilidade de transmitir a seus alunos os conhecimentos acumulados, que não são propriedade apenas da burguesia, mas de todos. Mas, nessa empreitada, muitos são os obstáculos por ele enfrentados.

Entre os obstáculos que envolvem a sua formação estão as condições de trabalho de seus formadores e os interesses de classe envolvidos no seu preparo e no seu futuro ofício. Miranda (2011), ao demonstrar os impactos no trabalho docente da reestruturação produtiva, afirma que mesmo o professor sendo um intelectual não está ileso às relações de produção capitalista, tampouco manterá o controle total

sobre seu processo de trabalho ou estará livre de ter seus conhecimentos expropriados. A autora mostra que os professores estão cada vez mais sujeitos à mesma lógica de exploração do setor produtivo, seja ao vender sua força de trabalho para o Estado, seja ao vendê-la para o setor privado (MIRANDA, 2011).

A quarta observação vincula-se às anteriores e também à variedade de denominações com que se designa o egresso. A multiplicidade de expressões, provável indício de posicionamentos políticos diferentes, pode originar-se da incorporação da confusão das DCNP e da falta de clareza, por parte das universidades e dos intelectuais, ao definir quem é o pedagogo, o docente e para que serve o CPe. Isso se agrava pelas distinções de sentido que ocorrem entre pedagogo, docente, gestor e pesquisador. Levando em conta que a denominação compõe a identidade do profissional e a do curso que o forma, concluímos que, na essência, estamos diante de um CPe repleto de ambiguidades.

Em algumas produções da área alega-se que o curso vive um momento de crise de identidade, principalmente após as DCNP – poderíamos dizer que tal se reflete no CPe e no profissional formado (LIBÂNEO, 2006; FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007; OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2008; GIMENES, 2011). Para Franco, Libâneo e Pimenta (2007) a causa seria a falta de integração das três dimensões da Pedagogia (*epistemológica*, *disciplinar* e *prática*). O pedagogo estaria num "limbo profissional e identitário", devido à "sua falsa e inconsistente identificação como professor" (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 85). Os autores afirmam que

> o campo científico e profissional da Pedagogia tem levado à sua desqualificação como campo de saberes específicos, principalmente quando o curso, com o mesmo nome, após homologação das atuais diretrizes, passou a ser identificado apenas como curso de preparação para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa situação dissonante, que identifica o campo de estudos pedagógicos como espaço exclusivo da docência para séries iniciais, demonstra a desarticulação entre as diferentes dimensões da abordagem da Pedagogia a que nos referimos. Epistemologicamente, a Pedagogia passa a ser tratada como metodologia; disciplinarmente, o curso de Pedagogia esvazia-se de conteúdos de consolidação teórica, e, quanto aos saberes

> práticos do exercício educativo, devido a intenções não explícitas, reduzem-se a rudimentos metodológicos e procedimentais. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 72-73).

Refutamos parcialmente a perspectiva dos autores, pois, ainda que o CPe tenha passado "a ser identificado apenas como curso de preparação para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental" após as DCNP, sofrendo assim uma redução à licenciatura e à base docente, o sentido de docência ultrapassa o de ensino e é claramente definido no artigo 4º da *Resolução CNE/CP n. 1*/2006 (BRASIL, 2006b). Por isso, ao examinarmos o conceito de docência apregoado pelas *Diretrizes*, nós a compreendemos como uma docência alargada, que compromete negativamente a formação do professor, assim como a do gestor e do pesquisador (TRICHES, 2006, 2007, 2010; TRICHES; EVANGELISTA, 2008, 2012; EVANGELISTA, 2006, 2012). Entretanto concordamos que há o risco do esvaziamento de conteúdos teóricos e a possibilidade de uma formação com viés pragmático, expressa nas competências arroladas para o egresso, as quais serão demonstradas na sequência.

5.1.2 Como deve ser e que conhecimentos deve ter o profissional formado em Pedagogia?

Identificamos dezenas de competências que comporão, em princípio, o profissional a ser formado pelas IFES, independentemente do campo em que venha a atuar. Algumas ideias têm pouca incidência; outras são constantemente reafirmadas na mesma instituição; e há ainda aquelas que alcançam consenso. Ainda que não tenhamos esgotado as competências do licenciado – dispersas nos documentos –, mapeamos algumas com as quais foi possível elaborar um panorama geral.

As características que fazem parte das competências menos citadas são: "saber escutar" (UNIR); "ter lucidez (UFG) e equilíbrio emocional" (UFC) – ainda que a profissão seja obscura e estressante –; "ter responsabilidade, solidariedade e compromisso" (UNIFAP; UFT); "ter atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças" (UFPI; UFT; UFC); "sensibilidade afetiva e estética" e "espírito solidário, sobretudo plenamente capazes para o seu VIVER" (UFMT). A UFT (2007) sugere um "ideal de homem" e de consciência social, política, eco-espiritual e cidadã, um profissional que seja

> autor e agente de transformação da história; uma pessoa humana, liberta e libertadora; consciente de sua criação, todos irmãos e responsáveis pela construção de uma ecologia global de respeito e veneração pela "Gaia"; alguém que se sinta chamado a plenificar-se em Deus, visando sua realização como ser humano imanente e transcendente; um homem que percebe os limites do materialismo e que se esforce com coragem e sem preconceitos para descobrir um sentido mais amplo para a existência. (UFT, 2007, p. 11)

Percebemos que as competências acima estão no campo comportamental e metafísico. Para dar conta da diversidade e das adversidades do seu trabalho, o docente é convidado implicitamente a se sentir um *superdocente*, "um forte!". Talvez, ao assimilar seu fardo, ele ficasse, ilusoriamente, mais leve, pois esta seria sua "vocação", a qual seria possivelmente compensada e valorizada em outro momento. Essa proposição seria coerente se fosse oriunda de uma instituição de ensino confessional, não de uma universidade pública e laica. O poder de alienação[120] de um discurso desse porte na formação docente e no trabalho da classe trabalhadora é preocupante, pois fortalece a imagem do *superdocente*, mistificando e fragilizando a essência da sua formação.

Temos também as competências relacionadas com sua postura, com sua atuação ética,[121] com sua ação profissional (UFT); com seu zelo pela "dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar que estão sob sua responsabilidade" (UFPI, [2010?], p. 17); com seu comprometimento na qualidade do ensino fundamental (UFPR); com o

[120] Entendemos alienação a partir do referencial marxista, como a "ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, ou grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma) [...]. A alienação é sempre alienação de si próprio ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). [...] O homem aliena de si mesmo os produtos de sua atividade e faz deles um mundo de objetos separado, independente e poderoso, com o qual se relaciona como um escravo, impotente e dependente. [...]" (BOTTOMORE, 2001, p. 5-6).

[121] Mencionada pela UFPA, UFRR, UFT, UFAL, UFBA, UFMS, UFPB, UFMT, UFBA, UFC, UFES, UFPE, UFPI e UFG.

"aprender a aprender" (UNIR, 2009, p. 20); "com seu processo de autoeducação e de formação continuada" (UnB, 2002, p.10); que invista e comprometa-se com sua formação profissional continuada (UFAM, UNIR, UFC); que se empenhe em seu aprimoramento profissional (UFC); que esteja em constante formação (UFMA); que desenvolva hábitos de estudo (UFPI); que tenha compreensão da sua profissionalização (UFPE) e que saiba trocar experiências (UFMA).

Nas passagens acima há um problema no que tange à formação continuada. Apesar de importante, o projeto da política educacional atual, articulado às indicações de OM, apenas aparentemente busca qualificar o professor. As pesquisas de Decker (2015, p. 39) sobre o projeto do BM para Brasil, permitiram-na levantar a hipótese que o Banco produz um "movimento de eterna 'obsolescência docente', isto é, um professor em busca do aprendizado, fugaz", um sujeito prático que transformaria sua atuação em constante treinamento. A autora formulou a ideia de "obsolescência docente" tendo por referência estudos de Rodrigues (2008) sobre a "*eterna obsolescência humana*" que estaria vinculada ao projeto de Educação ao longo da vida, formulado pela UNESCO e União Europeia, disseminado, principalmente, a partir da década de 1990, nos países subdesenvolvidos. Decker (2015, p. 165-166) assegura que:

> [...] tratar o professor como aprendiz é coerente com a retórica do Banco, pois se a sala de aula é o foco que orienta o treinamento docente e, por seu turno, o treinamento é percebido como algo cambiável, sensível às demandas da economia, logo o professor tarefeiro e tecnicista constitui-se como um constante aprendiz, eternamente ultrapassável. Como procuramos demonstrar, a má qualidade da Educação é dada como de responsabilidade do ― "professor obsoleto" diante das atuais demandas do mercado à escola e à sala de aula. A eterna obsolescência docente se verifica na medida em que este não é o professor desejado pelo BM. Porém, submetido ao projeto do capital – treinamento prático orientado para e pela sala de aula – poderá sê-lo. Será? Vejamos.

A autora explica que a lógica de treinamento docente para o BM objetiva delimitar o que "um professor deve saber e ser capaz de fazer", sendo esta "uma indicação medular nas políticas educacionais propostas

pelo Banco que, contraditoriamente, compõe o 'tornar-se-professor sem nunca-chegar-a-sê-lo" (DECKER, 2015, p. 143).

Parece haver articulação e afinidade entre a competência de "aprender a aprender", num "processo de autoeducação", a "obsolescência docente" e a importância da pesquisa na formação inicial, continuada e no trabalho do docente formado no CPe. Na seção passada, mostramos que uma das tendências é o uso da pesquisa como ferramenta de autoajuda do docente para resolver problemas da sua vida profissional e dos problemas educacionais da escola. Evidenciamos que uma das faces da pesquisa pode ser entendida pela sua potencial capacidade de contribuir para formação continuada do docente, resolvendo lacunas e fragilidades de uma formação inicial rasa. Ou seja, podemos aventar que a pesquisa como ferramenta contribuiria para que as proposições do BM pudessem ser colocadas em prática.

Ademais, Universidades Federais defendem que o licenciado tenha capacidade de liderança (UFAL); que trabalhe em equipe com práticas que promovam e facilitem relações colaborativas e cooperativas (UFAM, UFMS, UFT, UFPA, UFAL, UFRJ, UFRGS); que atue e assuma uma perspectiva interdisciplinar (UFT, UFRJ, UFT, UFAL, UFBA, UFPB, UFMS, UFMT, UFRJ, UNIFESP, UFAM, UFPA, UFC, UFRN);[122] que compartilhe "saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento e articul[e] em seu trabalho as contribuições dessas áreas" (UFPI, [2010], p. 18); que seja capaz de tomar decisões e tenha uma prática autônoma, reflexiva, crítica, propositiva, criativa e lúdica (UNIR, UFT, UNIR, UFAL, UFC, UFPI, UFG, UFMT, UFRJ, UFMT, UFRGS, UFPA).[123]

---

[122] A interdisciplinaridade foi citada no PPCPe da UFT, UFRJ, UFT, UFAL, UFBA, UFPB, UFMS, UFMT, UFRJ, UNIFESP, UFAM, UFPA, UFC e UFRN.

[123] Esta competência foi assim mencionada: saber pensar, saber criticar (UNIR); autônomo, crítico e estar em sintonia com a realidade (UNIR); pessoa perceptível, autor e agente de transformação da história (UFT); atue de forma reflexiva, crítica (UFAL); ordenação do pensamento (UFC); visão crítica da realidade sociocultural e educacional brasileira (UFC); apresentar capacidade crítico-reflexiva (UFC); reflexão na, sobre e para a ação (UFC); postura crítica e transformadora (UFPI); consciência crítica; capaz de pensar a prática, a existência humana, a educação, a escola e o saber historicamente produzido (UFG); Atuem nas instituições educativas de forma crítica (UFMT); sentimento crítico (UFMT); crítico (UFRJ); assumir uma posição docente de forma crítica (UFRGS); não atuar de forma alienada do contexto social e cultural no qual os processos educativos ocorrem. (UFPA); ser

No âmbito das competências técnicas, o licenciado deve ter, em sua atuação, "tanto no serviço público como nas instituições privadas", "competência técnica, política, científica, tecnológica, humanística" (UFC, 2006, p. 11), não se explicitando com exatidão o que estaria aí contemplado. Considera-se que, para atuar com proficiência, o licenciado deve desenvolver o raciocínio lógico (UFC) e escrever bem (UFPI):

> ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional; [...] Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional. (UFPI, [2010], p. 17).

Destacamos que dominar o uso da língua escrita e falada foi mencionado apenas pela UFPI. Ou seja, o receituário de como deve ser e agir o profissional é enorme, mas os elementos necessários, que de fato contribuiriam para uma atuação mais qualificada, são poucos.

Tal constatação se agrava quando observamos, no quadro 5, o que consta como saberes que o egresso deveria dominar, organizados em oito eixos, conforme seu vínculo: formação teórico-prática; conhecimentos históricos; modalidades educacionais; escola; processo de aquisição do conhecimento; recursos didáticos e metodológicos; conhecimentos das etapas; áreas de conhecimento e linguagens a serem ensinadas.

---

criativo, autônomo e ter criatividade (UNIR, UFG, UFC); autônomo (UFRJ), tenha ludicidade (UFC).

Quadro 5 – Conhecimentos que o Licenciado em Pedagogia deve ter, conforme PPCPe de 27 IFES, 2016 (continua).

Área	Tipo de conhecimentos e saberes
Formação teórico-prática	Ter saberes amplos e, ao mesmo tempo, específicos; faça relação teoria-prática e com as variadas tendências e concepções de ensino e de educação (UFT); consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas (UFPB); sólida formação (UNIR); atue com conhecimento fundamentado (UFAL); trabalhe com repertório amplo de informações e habilidades (UFMT); Domine as bases epistemológicas de seu campo específico de atuação, dos conhecimentos pedagógicos que com estes se relacionam, compreendendo as bases e métodos que os constituem; deve estabelecer uma relação entre teoria e prática que não seja: a) colada em demandas imediatas e práticas, e b) nem a teoria subordinada à dimensão da prática (UFSC); reflexão ampla, rigorosa e profunda acerca do significado do trabalho pedagógico (UFPR); formação teórica sólida (UFT); usar as teorias educacionais contemporâneas (UFRGS).
Conhecimentos históricos	Compreensão abrangente e histórica do mundo (UFPE); situar-se no momento histórico, reconhecendo suas potencialidades e limitações (UFPI); utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa (UFPI); compreender a realidade (UFG); estude as relações entre educação e trabalho (UFMT); compreender sua historicidade (UnB); compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional (UNIFESP); compreensão das questões socioculturais, cognitivas, político-econômicas, profissionais e valorativas (ético-formativas), que se tornam categorias para caracterizar seus posicionamentos e atuação (UFPR).
Processo de aquisição do conhecimento	Compreensão do processo de construção do conhecimento do indivíduo inserido em seu contexto social e cultura (UFPE); dominar científica e politicamente o conhecimento sobre o processo educativo (UFRN); compreenda o processo de formação humana (UFG); conhecimento específico da epistemologia e dos mecanismos do ensino e da aprendizagem (UFC); compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola (UFPI); compreender os processos psicológicos, culturais, sociais e educativos envolvidos no ato de aprender (UNIR); domínio dos princípios teórico-metodológicos, das atividades de ensino e de aprendizagem (UFSC).

Quadro 5 – Conhecimentos que o Licenciado em Pedagogia deve ter, conforme PPCPe de 27 IFES, 2016 (continuação).

Conhecimentos das etapas, áreas de conhecimento e linguagens a serem ensinadas	Conhecer as bases epistemológicas que fundamentam a docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal (UFRR); domínio dos conteúdos gerais e dos fundamentos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFC); conhecer, dominar e articular conteúdos e metodologias específicas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UNIR); conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica (UFPI); deve dominar as bases epistemológicas de seu campo específico de atuação, dos conhecimentos pedagógicos que com estes se relacionam, compreendendo as bases e métodos que os constituem (UFSC); compreensão e valorização das diferentes linguagens (UFC, UFPE).
Modalidades educacionais	Reconhecer que os processos e a prática educativa se dão em diferentes âmbitos (UNIFAP); compreensão dos diferentes níveis e modalidades de educação (UNIFAP); reconhecer que práticas pedagógicas acontecem em espaços escolares e não escolares (UFRR); identificar os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social (UFC); que conceba o fenômeno educativo no processo histórico, dinâmico e diversificado (UFAL); entendimento articulado da concepção, organização, gestão do ensino nas diversas áreas do conhecimento, no âmbito de sua atuação e de suas modalidades (UFPE).
Escola	Reconhecer a escola como uma organização complexa (UFRR); compreenda a escola como uma realidade complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania (UNIR).
Recursos didáticos e metodológicos	Uso e domínio das tecnologias (UFPA, UFMS, UFPB, UFRJ); uso das novas tecnologias como um dos requisitos para a construção e efetivação da cidadania e para a renovação da sua prática pedagógica (UFC); com as tecnologias contemporâneas (UNIR); atuar com as novas tecnologias, diferentes mídias e linguagens (UFPR); domínio das tecnologias de informação e comunicação (UFRJ).

Quadro 5 – Conhecimentos que o Licenciado em Pedagogia deve ter, conforme PPCPe de 27 IFES, 2016 (conclusão)

Recursos didáticos e metodológicos	fazer escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes (UFPI); saiba fazer escolhas teórico-metodológicas (UFPR); saiba escolher metodologias científicas adequadas à ação (UFC); conhecimento científico e cultural dos métodos e das técnicas em pedagogia e educação (UFC); domínio dos princípios teórico-metodológicos, das atividades de ensino e de aprendizagem (UFSC); inovação de métodos, processos e procedimentos de docência vinculados ao ensino, pesquisa e gestão do ensino-aprendizagem (UFC); fazer uso dos meios de comunicação (UFMT); dominar processos e meios de comunicação (UFPE)

Fonte: Autora (2016).

O quadro 5 evidencia que algumas instituições propõem uma "formação sólida", composta por "saberes", "conhecimentos", "informações e habilidades" e compreensão da história e da realidade. Ademais, as universidades demonstram um discurso preocupante em relação à teoria e à prática, propondo que seja orgânica. Ao analisarmos os componentes curriculares, a concentração de cargas horárias, o compromisso político-pedagógico, as competências e as atribuições do profissional e os sentidos conceituais, identificamos que a centralidade cabe à prática pedagógica no CPe. O que comprovamos na terceira seção foi que a formação ofertada hegemonicamente é caracterizada pela dispersão curricular, com muitas disciplinas e baixa carga horária, inclusive nos fundamentos da educação.

Outro problema dessa "formação sólida" diz respeito ao pouquíssimo espaço reservado para definições sobre a escola e para os fundamentos e metodologias nas áreas de conhecimento que o licenciado terá que trabalhar na Educação Básica. Destacando-se aqui apenas esse eixo – *Áreas de conhecimento e linguagens a serem ensinadas.* Pelo exposto, é evidente a escassez de referências e de detalhamento dos conhecimentos nas áreas específicas com as quais o egresso terá que trabalhar na atividade de ensino. Posteriormente, voltaremos a discutir esse ponto, ao abordarmos as competências e atribuições no campo da docência. Por enquanto apenas sinalizamos esta constatação.

Outra observação refere-se à importância dada ao domínio e uso das tecnologias educacionais no trabalho. Foi nos recursos didáticos e metodológicos que mais encontramos indicações desses conhecimentos. Na seção quatro, mostramos que disciplinas que tematizam tecnologias na educação estão em quase todas as IFES (22 universidades, com pelo menos 32 disciplinas que carregam no seu nome a temática). A importância dessa discussão na formação e no trabalho docente é encontrada em orientações de OM (TRICHES, 2010; DECKER, 2015). O que pouco se reconhece é que a infraestrutura das escolas de Educação Básica, a formação e a valorização docente[124] estão longe de garantir as condições objetivas para o uso de tais recursos, em equipamento e tempo para que o docente possa preparar suas atividades. Segundo dados do *Censo da Educação Básica*, de 2013 (BRASIL, 2014), detalhados no *Portal QEdu*,[125] a estrutura de equipamentos

[124] Relembramos os dados apresentados no início desta tese, quando mostramos que a formação docente é feita, predominantemente, por IES privadas e na modalidade EaD. Além disso, dados da CNTE mostram que a Lei do Piso Salarial para os profissionais do magistério (BRASIL, 2008) não é cumprida pela grande maioria dos Estados da Federação, situação ainda pior nos Municípios (CNTE, 2016).

[125] Portal educacional, chamado "plataforma didática", que sistematiza e disponibiliza dados da educação nacional, tanto sobre estrutura, infraestrutura, resultado de avaliações em larga escala, entre outros. *QEdu*, criado em 2012, está vinculado à Fundação Lemann e a uma empresa privada de Florianópolis-SC, "Meritt - na pessoa dos Srs. Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira". Assumem o compromisso de aplicar tecnologias inovadoras "para facilitar o acesso aos dados educacionais, usamos referenciais teóricos sólidos para mostrar como é possível usar os dados", ofertando "amplo conhecimento sobre o sistema educacional no Brasil". A Meritt, criada em 2010, afirma que "ao organizar, disponibilizar e permitir a manipulação dos **Dados** de cada aluno, turma ou escola, produzimos **Informações** que, contextualizadas e compartilhadas, geram **Conhecimento** para que governos, instituições, educadores, pais e alunos possam planejar, monitorar e agir com mais **Inteligência** para melhorar o processo de ensino e o aprendizado dos alunos" (QEdu, 2016; MERITTI, 2016, negrito no original). Atualmente, o Portal *QEdu* é fonte de dados recomendado pela Fundação Leman e pelo Movimento Todos pela Educação. Segundo Evangelista e Leher (2012, p. 6) este Movimento é iniciativa do "setor bancário, liderado pelo Itaú, em articulação com o setor de *commodities*, no caso, siderúrgico, dirigido pelo organizador de outra iniciativa empresarial para intervir na educação, o movimento Brasil Competitivo, Jorge Gerdau Johannpeter". O Movimento Todos pela

tecnológicos e as dependências são bastante precárias nas 188.673 escolas públicas e privadas de Educação Básica (dessas, 149.098 são públicas, 79%), localizadas na zona urbana e rural, conforme tabela 7:

Tabela 7 – Dependências, equipamentos e infraestrutura de escolas de Educação Básica, contabilizadas as instituições públicas e privadas e da zona rural e urbana, conforme Censo Escolar da Educação Básica – Brasil – 2014.

Dependências/Equipamentos/ infraestrutura/	Escolas (1) públicas e privadas		Somente escolas públicas	
	total	%	total	%
Biblioteca	67.464	36	44.305	30
Laboratório de ciências	21.071	11	12.468	8
Laboratório de informática	84.601	45	66.668	45
Internet	115.445	61	79.591	53
Banda larga	95.454	51	63.698	43
Retroprojetor	63.396	34	47.568	32
Televisão	152.807	81	115.693	78
Antena parabólica	48.288	26	39.173	26
Aparelho de DVD	146.603	78	110.554	74
Impressora	139.902	74	103.325	69
Máquina copiadora	97.798	52	67.587	45

Fonte: Autora (2016) com base em dados do Censo Escolar/INEP (2014) obtidos no portal QEdu.org.br.
Notas: (1) Segundo Censo da Educação Básica de 2013, divulgado no ano de 2014, tínhamos no Brasil 149.098 instituições educativas públicas (79%) e 39.575 privadas, que ofertavam Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, totalizando 188.673 instituições.

Nenhum dos itens é contemplado em 100% das escolas públicas ou privadas. Os que mais se aproximam são a televisão e o DVD, que não chegam a 90%. Laboratório de informática, *internet* e/ou banda larga estão abaixo ou pouco acima de 50%. Há mais *internet* disponível nas escolas do que em laboratórios de informática e bibliotecas – em apenas 30% das escolas públicas de Educação Básica do Brasil. Apesar

Educação tem dezenas de programas voltados para os docentes disseminando "a pedagogia que o capital quer" (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p.12).

de não ser o foco desta pesquisa, não podemos desconsiderar os dados acima. Eles estão relacionados às condições de trabalho dos docentes e às condições de acesso e permanência dos estudantes na escola. Este cenário pode ser agravado se pensarmos nas condições de estrutura e infraestrutura das IFES que formam docentes para atuar com tantas demandas e em condições tão precárias. Somente um *superdocente*, impossível de existir, poderia dar conta desta situação.

Parece haver consenso quanto à opinião de que o uso de tecnologias leva à inovação do trabalho pedagógico e à melhoria no desempenho escolar, não se admitindo que esses recursos não estão disponíveis para todos. Mesmo considerando-se a importância do uso dos mais diferentes meios didático-pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem, é preciso problematizar o discurso tecnicista difundido na área, principalmente por OM, de que o uso das tecnologias de informação e comunicação seria a salvação da educação, transformando o professor em instrumento desses recursos, e não o contrário (TRICHES, 2010; DECKER, 2015). O aparente caráter salvacionista das tecnologias não recai apenas sobre a escola e sobre o trabalho docente: é comum a todos os setores sociais. Mészáros (2007, p. 189) critica essa estratégia discursiva:

> Por longuíssimo tempo, esperou-se que acreditássemos que todos os nossos problemas se resolveriam alegremente pelo "desenvolvimento" e pela "modernização" socialmente neutros. A tecnologia deveria superar por si só todos os obstáculos e dificuldades concebíveis. Era, na melhor das hipóteses, uma ilusão imposta a todos que, no desejo de encontrar uma saída para seu próprio papel ativo no processo de decisão, mantinham a esperança de que grandes melhorias em suas condições de existência se realizassem do modo prometido. Tiveram de descobrir com a amarga experiência que a panaceia tecnológica era um subterfúgio autovantajoso das contradições por parte daqueles que empunham os timões do controle social.

Mészáros (2007) mostra que esse discurso ideológico, que usa palavras sedutoras como "crescimento", "desenvolvimento", "desenvolvimento sustentável", "modernização", "igualdade", "democratização", "desenvolvimento tecnológico", entre outras, configura uma estratégia capitalista de internalização das posições

sociais, visando, em última instância, à manutenção do *status quo*, desvirtuando a compreensão da realidade e ocultando a impossibilidade de se ter na sociedade capitalista igualdade entre os sujeitos e socialização das riquezas produzidas socialmente.

Temos insistido ao longo deste texto que os elementos que caracterizam o licenciado na sua essência e finalidade última convergem com as indicações das agências do capital (TRICHES, 2010; DECKER, 2015; ALVES, 2011). A CNI tem divulgado reportagens e documentos em que se mostra preocupada com os impactos da qualidade da Educação Básica na produtividade do trabalho e na competitividade das indústrias no Brasil, ocultando seu real comprometimento com o aumento do lucro dos empresários. Em um de seus documentos, *Educação para o mundo do trabalho*[126] (CNI, 2013a), a CNI afirma que com o incremento de tecnologias e novas formas de organização do trabalho aumentaram as exigências de qualificação do trabalhador, com necessidades de competências diferentes das que até então eram demandadas, sendo cada vez mais práticas, flexíveis e subjetivas (CNI, 2013a). Alega-se que "o desenvolvimento e incorporação de novas tecnologias pelas empresas não podem ser dificultados ou impedidos pela falta de mão de obra qualificada" (CNI, 2013a, p. 13). Em outras palavras, a escola, o professor da Educação Básica e o trabalhador não estão colaborando para o aumento de capital.

A CNI afirma que as empresas têm investido no treinamento de seus funcionários e enfrentado dificuldades de qualificá-los devido a "deficiências originárias da educação escolar básica", deixando os jovens com ausência ou carência dos domínios mínimos, principalmente "da proficiência em português, matemática e ciências da natureza" (CNI, 2013, p.11-13). Para resolver o problema, a CNI propõe uma agenda para a educação, ou seja, uma força-tarefa com metas comuns, envolvendo empresários, organizações sociais, mídia, Estado e famílias.

Para uma "educação para o trabalho", os professores e toda a equipe da escola devem desenvolver e garantir a seus alunos o domínio das seguintes competências e habilidades: "domínio da língua portuguesa, matemática e ciências", resolver e enfrentar desafios e novas situações, estar preparados para calcular, avaliar e discernir riscos, para corrigir fazeres e antecipar escolhas", saber lidar com novos

[126] "Educação para o Mundo do Trabalho é aquela que oferece ao jovem conhecimentos, competências e habilidades indispensáveis ao seu desenvolvimento pessoal, como cidadão e como agente produtivo." (CNI, 2013a, p. 19).

desafios para criar e inovar, aprendendo a lidar com o incerto e o inusitado; que "estejam preparados para atuar em situações planejadas e não planejadas [...] contribuindo significativamente para a garantia dos resultados demandados", que "tenham bom senso, lógica de raciocínio, competência para se comunicarem, que sejam capazes de aprender continuamente"; "preparados para trabalhar em grupo"; "que conheçam bem o seu ofício"; "deverão aliar qualificações técnicas e gerenciais, quase na mesma intensidade"; "que possuam visão sistêmica do fluxo produtivo e das atividades de gerenciamento que tenham agilidade" (CNI, 2013, p. 10-13). Essas competências devem compor todo e qualquer tipo de trabalho, observando-se as devidas proporções exigidas na formação e a qualificação técnica para cada um deles.

Na mesma direção da CNI, a Mckinsey,[127] num relatório comparativo entre diversos países do mundo sobre educação e produtividade, *Educação para o trabalho: desenhando um sistema que funcione*, indicou que os "empregadores citaram ética de trabalho e trabalho em equipe como as competências mais importantes em quase todos os países" (MOURSHED; FARRELL; BARTON, 2012, p. 37). Essas competências essenciais devem ser desenvolvidas em todas as etapas da educação e estão entre as mais indicadas nos PPCPe. Além dessas, complementamos que "os empregadores dão grande valor às 'competências *soft*", que

> abrangem uma vasta gama de conceitos, de características pessoais (confiança, temperamento, ética de trabalho) e habilidades sociais e cognitivas (comunicação, resolução de problemas) [...] O termo significa coisas diferentes para

[127] "A McKinsey & Company é uma firma global de consultoria que presta serviços à alta gestão de grandes empresas sobre questões nas áreas de estratégia, organização, tecnologia e operações. [...] Auxiliamos as grandes empresas de maior destaque em suas áreas de atuação no mundo – multinacionais, governos e instituições públicas – bem como algumas empresas de médio porte, em especial na área de alta tecnologia e de crescimento acelerado, desenvolvendo e implementando recomendações com base em análises profundas, ampla experiência internacional e recursos especializados proprietários. [...] Nosso maior objetivo é gerar impacto e melhorias de performance em nossos clientes, além de oferecer diversas oportunidades para nossos consultores" (MCKINSEY, 2015).

> pessoas diferentes. (MOURSHED; FARRELL; BARTON, 2012, p. 67).

O respeito às diferenças também está presente nas DCNP e nos projetos de CPe, tanto como tema central em disciplinas – como demonstrado na quarta seção – quanto entre as competências e características do profissional a ser formado no CPe.

A CNI (2013) e a Mckinsey (MOURSHED; FARRELL; BARTON, 2012) prescrevem as competências do profissional empreendedor e que tem empregabilidade. Melo e Wolf (2014, p. 193), ao criticarem a pedagogia empreendedora e empresarial, afirmam que por meio de uma "formação de cunho prático e versátil" busca-se construir um trabalhador – incluindo o professor – com "polivalência e iniciativa, que sejam empreendedores, atuantes e atualizados". Segundo pesquisa dos autores, a "pedagogia empreendedora", vertente da "pedagogia do aprender a aprender", tem sido uma das divulgadoras do projeto educativo do capital, como

> [...] representante de uma teoria educativa conservadora, privatista e adaptacionista, mas que vem ganhando destaque nos currículos dos cursos de Pedagogia ou mestrado em Educação, bem como nas ofertas, públicas e privadas, de cursos de Especialização. O argumento apresentado pelos autores destas correntes aparece como receitas práticas para a solução de problemas, seja para a carreira do profissional da Pedagogia, seja para os indivíduos isoladamente. (MELO; WOLF, 2014, p. 191).

Os autores afirmam que essa pedagogia estaria presente em currículos de CPe. Em IFES por nós analisadas, encontramos entre as disciplinas optativas uma denominada Pedagogia Empresarial (45 h/a), na grade curricular do CPe da UFRJ (2007), e outra chamada "Gestão Educacional e Empreendedorismo" (60 h/a), no CPe da UFPI ([2010?]). Não percebemos que seja uma tendência nos CPe estudados como conteúdo curricular, mas o sentido de empreendedorismo está nas competências e nas características desse profissional. Ademais, acreditamos que além de fazer parte da composição do superdocente, do tipo de professor empreendedor e que tenha empregabilidade,[128] o

[128] Martins (2014, p. 264) mostra a relação orgânica entre empregabilidade e empreendedorismo para o capital, que os coloca ideologicamente como aliados da classe trabalhadora, mas que, na essência, ambos tentam esconder

objetivo dessa pedagogia seria a formação de trabalhadores que também carregassem essas características. Nesta direção, os estudos de Bruno (2011), sobre educação e desenvolvimento econômico no Brasil, mostram como demandas do capital que:

> O conhecimento a ser transmitido às novas gerações de trabalhadores em qualquer nível do ensino deve ser inteiramente instrumentalizado; é fundamental que o aluno saiba transformar o saber escolar em técnicas de trabalho e em comportamento adaptativo aos novos códigos disciplinares (ser proativo, saber resolver problemas no ambiente de trabalho e na comunidade, ser capaz de trabalhar sob pressão, assimilar as regras da competição imposta à classe trabalhadora). [...] Como se pode ver, ainda que a produção de capacidade de trabalho esteja exigindo mais anos de escolaridade e conhecimentos mais complexos, essa produção está longe de incluir o domínio de um pensamento teórico sólido e investigativo, ao contrário, trata-se apenas de garantir o aprendizado de conhecimento meramente instrumental e as competências trabalhadas são de caráter adaptativo às exigências do sistema. É esse, a meu ver, o sentido da massificação da educação, inclusive da superior. Essa massificação, portanto, não implica necessariamente universalização do acesso a todos os níveis de ensino num mesmo patamar de complexidade, pois se rege por uma lógica que lhe é própria. (BRUNO, 2011, p. 554)

As competências listadas por Bruno (2011) estão entre as proposições do BM para formação docente que "deve ser instrumental e tarefeiro" (DECKER 2015, p. 160). Para isso,

> Seguindo as "novas tendências", o treinamento [do professor] é focado na transmissão de

---

é o desemprego, tendo "estreita relação" com o "trabalho precarizado, com o trabalho infantil, com o trabalho escravo no capitalismo, com o 'fenômeno das micro e pequenas empresas', com as ONG etc., como também com a miséria, com a fome, com a violência, com a guerra, com o consumismo, com o preconceito, com a mercantilização da arte, da cultura e da religiosidade etc."

> estratégias e técnicas práticas, pelas quais se enfatizam a importância do gerenciamento do tempo de sala de aula para maximizar o aprendizado; do planejamento de aulas e atividades que mantenham os estudantes engajados, além da avaliação contínua do progresso. (DECKER, 2015, p. 160-161).

Para aprofundar a compreensão de como essas características são efetivadas no CPe, apresentamos na subseção que se seguirá o que deve fazer o licenciado, conforme PPCPe. Pelas principais incidências, as competências e atribuições podem ser classificadas no campo da docência, da gestão, da pesquisa, da inclusão e da responsabilização técnico-política.

5.1.3 O que o profissional formado em Pedagogia deve fazer?

Para compreendermos quem é o docente formado na Licenciatura em Pedagogia – ensino, gestão e pesquisa – aprofundamos primeiramente as competências e atribuições direcionadas ao professor no processo de ensino-aprendizagem.[129] Das 27 universidades, em 21 localizamos as especificações no campo do ensino; dito de outra forma: da docência em sentido estrito. Em oito instituições encontramos cópias das competências e atribuições definidas nas DCNP (BRASIL, 2006b) (UFT, UFAL, UFBA, UFPB, UFMS, UFMT, UFRJ, UNIFESP). Em seis, não foi possível identificar essas informações (UFAC, 2015; UNIFAP, 2008; UFS, 2015; UnB, 2003; UFMG, 2103; UFES, 2010).

Na maioria das universidades encontramos no máximo três atribuições e competências específicas para o assunto – exceto nas instituições que fizeram cópias das DCNP – e somente em três PPCPe fora mais detalhado o que o professor deve saber e/ou fazer no ensino. Essa primeira constatação revela-se grave, se levarmos em conta que o principal eixo dos CPe é a docência em sentido estrito. Isso se torna mais complexo quando algumas universidades não apresentam especificações para o trabalho do ensino, e sim para as áreas de gestão, de pesquisa ou outros campos.

Entre as IFES predomina a ideia de que a principal atribuição do docente é garantir situações que estimulem o desenvolvimento de

[129] No Apêndice E, apresentamos um quadro geral listando os campos de estágio, os campos de atuação e as competências e atribuições para a docência, gestão, pesquisa e outras áreas.

aprendizagens nos alunos, estando pouco presente a questão do ensino.[130] Nas DCNP é privilegiada a aprendizagem em detrimento do ensino e/ou do ensino-aprendizagem. A mesma tendência tem sido apontada por autores que estudam as políticas educacionais e de formação e trabalho docente nas últimas décadas, ressaltando-se a proeminência da "pedagogia do aprender a aprender" e da "pedagogia das competências" (DUARTE, 2001; 2003; 2007a; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004; SCALCON, 2008; RAMOS, 2006).

Segundo Duarte (2003, p. 610), no Brasil, a defesa da "epistemologia da prática", a "pedagogia do aprender a aprender" e do "professor reflexivo", com raízes escolanovistas, disseminaram-se com mais força a partir dos anos 1990, "impulsionada[s] pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com os quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações". A ênfase dessas tendências está nas experiências práticas, no desenvolvimento de situações de aprendizagem com o aluno, priorizando-se o processo de construção e as estratégias que facilitem o acesso aos conhecimentos eficientes e duradouros. Duarte (2007a; 2007b), ao criticar as várias tendências pedagógicas escolanovistas – pedagogia do aprender a aprender, pedagogia de projetos, pedagogia construtivista, pedagogia não diretiva –, afirma que o papel da escola e do professor é fundamental no processo pedagógico, com implicações positivas para a classe trabalhadora, que encontra na escola um dos principais espaços para o acesso aos conhecimentos historicamente construídos e que lhe ajudarão a entender a sociedade e contribuir para seu reconhecimento como classe. Dentre os principais intelectuais divulgadores e

[130] Na contagem de verbetes, contabilizamos 1.060 ocorrências dos termos aprendizagem/aprender, contra 99 de ensinar/transmitir/transmissão de conhecimento, na documentação das IFES. Nesses números estavam as quantidades encontradas nas competências e atribuições do docente. Na Resolução CNE/CP 1/2006 o verbete aprendizagem é usado nove vezes, isolado de ensino, referindo-se ao fortalecimento de aprendizagens, "processos de aprendizagem", "situações de aprendizagem", "desenvolvimento de aprendizagens", "avaliação de aprendizagens". O ensino, ensino-aprendizagem e/ou ensinar e aprender, em referência ao ato de ensinar, é mencionado seis vezes – "Avaliação de situações de ensino", "condições de ensino e de aprendizagem", "planos pedagógicos e de ensino-aprendizagem", "processos de aprender e ensinar" e "ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano" (BRASIL, 2006b).

referenciais dessas tendências no Brasil estão Tardif, Perrenoud, Pérez-Gomez, Nóvoa e Schön (DUARTE, 2003), muitos deles referidos nos PPCPe.[131] Na ótica de Duarte, as mudanças propostas por esses intelectuais para a escola, para o trabalho e para a formação docente dependeriam das seguintes ideias:

> 1) a concepção de conhecimento, passando da valorização do conhecimento escolar à valorização do conhecimento tácito, cotidiano, não científico; 2) a pedagogia, passando de uma pedagogia centrada na transmissão do saber escolar para uma pedagogia centrada na atenção aos processos pelos quais os alunos constroem seu conhecimento; 3) a formação de professores, passando de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico para uma formação centrada na prática reflexiva, centrada na reflexão-na-ação. Nesta perspectiva, o lema "aprender fazendo" da pedagogia escolanovista de inspiração deweyana deveria ser adotado tanto em relação à educação das crianças e dos adolescentes como no que diz respeito à formação profissional, incluída a formação de professores. (DUARTE, 2003, p. 619).

Ao identificar a presença da "pedagogia das competências" nas DCNP e na política brasileira de formação docente das últimas décadas, Saviani (2007, p. 435) afirma que

> [a pedagogia das competências] apresenta-se como outra fase da "pedagogia do aprender a aprender", cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à "mão invisível" do mercado. (grifos no original).

[131] Sobre os impactos do pensamento pós-moderno na escola e na produção de conhecimento na área da educação, cf. Moraes (2001).

Outros pesquisadores têm afirmado a perspectiva pragmática da formação docente na atualidade, especialmente no CPe (MICHELS, 2006; SCALCON, 2008; SAVIANI, 2007; DINIZ; LIMA, 2010; VIANA, 2011). Ao discutirem acerca da desintelectualização e da precarização da formação docente no CPe, Diniz e Lima (2010, p. 142) alertam para estes riscos, visto que

> O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da teoria. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados diante da realidade educacional e social. [...] Depreende-se, portanto, que quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática nos cursos de Pedagogia, mais consistente e eficaz será a atividade prática dos pedagogos, ou seja, sem a teoria a prática torna-se cega, sem objetivo, um agir sem rumo e perde sua característica específica de atividade humana.

Encontramos muitas relações entre as críticas Diniz e Lima e as proposições presentes no PPCPe: os autores usados como referência; a assunção do princípio da "epistemologia da prática" (UFC, UFPI, UnB, UFMT, entre outras); a defesa dos quatro pilares da educação do *Relatório Delors* (2000); o uso da pesquisa como ferramenta da prática do docente e do gestor; a defesa do professor reflexivo. Além disso, eles criticam os objetivos dos CPe ao colocar no trabalho do licenciado a responsabilidade pela solução dos problemas do país.

Além da ênfase na aprendizagem, percebe-se outro fator, a escassa descrição dos conteúdos e áreas de conhecimento a serem ensinados pelo docente – também ausente entre os conhecimentos que ele deve portar, como mostramos no subtítulo anterior. Encontramos explicitamente onze referências às áreas, muitas repetindo textualmente a *Resolução* (BRASIL, 2006b, p. 2) – "ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano". Em cinco universidades, não localizamos indicações dos conteúdos ou áreas a serem ensinados (UNIR, 2009; UFC, 2006; UFPI, [2010?]; UFRN, [2007?]; UFSC, 2008). Em algumas delas, deparamo-nos com a menção genérica de que o licenciado "deve dominar as bases epistemológicas de seu campo específico de atuação,

dos conhecimentos pedagógicos que com estes se relacionam, compreendendo as bases e métodos que os constituem" (UFSC, 2008, p. 3). E ainda:

> Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas. (UFPI, [2010?], p. 19).

O espaço ocupado nas grades curriculares dos 27 CPe pelos fundamentos e metodologias das áreas de conhecimento com os quais o docente terá que lidar na Educação Básica é apresentado na tabela 8, na qual destacamos algumas IFES com maiores e menores cargas horárias. Nela estão as disciplinas obrigatórias relacionadas ao eixo ensino, não se incluindo a CH dos estágios. Foram classificadas em oito grupos, de acordo com a área do conhecimento: *Alfabetização e Letramento*, *Língua Portuguesa*, *Ciências*, *História*, *Geografia*, integração da *História com a Geografia*, *Artes* e *Corpo*.[132] Em razão de a classificação ter se dado a partir da definição de cada matéria e por não termos analisado as ementas, ponderamos que as universidades possam eventualmente apresentar outras disciplinas com nomes diferentes, que contemplem uma ou mais áreas, e que por isso não foram identificadas e contabilizadas na tabela 8. Por esse motivo, consideramos que os resultados alcançados são apenas aproximativos, mas ainda assim fornecem elementos que nos permitem compreender como se forma o professor nessas IFES.

Rememoramos que a docência em sentido restrito é a categoria formativa preponderante em praticamente todas as IFES, conforme demonstrado na tabela 6, terceira seção, composta de 11 a 26 disciplinas, distribuídas em 720 até 1.836 h/a. Nesta categoria, entre outras, há disciplinas de fundamentos e metodologias nas áreas de conhecimento que compõem o currículo da Educação Básica, mas não podemos afirmar que sejam dominantes, conforme pode ser verificado

[132] No Apêndice F reapresentamos esta tabela, com dados de todas as universidades, acrescentando outros três grupos – *currículo*, *didática* e *planejamento e avaliação* – que mostram mais algumas cargas horárias de disciplinas destinadas à docência.

nas três primeiras colunas da tabela 8. Os dados indicam como IFES ofertam a "formação sólida" em "doses homeopáticas" de conhecimento, numa ou em todas as áreas.

Tabela 8 – Curso de Pedagogia de Universidades Federais. Carga horária das disciplinas voltadas para as áreas de conhecimento que o licenciado terá que trabalhar na Educação Básica, por ordem decrescente de horas – Brasil – 2016.

IFES	Carga horária (horas-aula)											
	Total do curso	Categoria formativa docência [2]	Áreas que o licenciado terá que ensinar na Educação Básica [1]									
			Total	Alfabetização	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências	História	História e Geografia	Geografia	Artes	Corpo
UFRN	3.220	1.500	1.020	120	300	150	150	150	-	150	-	-
UFSC	3.780	1.458	891	45	162	144	90	90	-	90	72	198
UFAC	3.525	1.515	870	120	150	120	120	120	-	120	120	-
UFPA	3.211	1.377	847	-	187	136	136	126	-	126	68	68
UNIR	3.300	1.360	800	160	160	160	80	80	-	80	80	-
UFPE	3.210	1.155	480	-	120	120	60	60	-	60	60	-
UFRGS	3.200	1.365	480	-	195	120	75	-	-	-	45	45
UFRJ	3.435	855	435	60	105	60	60	-	-	60	45	45
UFRR	3.228	1.104	420	60	120	60	60	-	-	60	60	-
UFPR	3.200	780	375	60	45	45	45	45	-	45	45	45
UFMA	3.315	825	360	60	60	60	60	60	-	60	-	-
UnB	3.210	720	360	60	60	60	60	60	-	60	-	-
Total de disciplinas por área				31	59	42	34	25	4	30	26	19
Média geral (horas-aula)				73,74	134,67	109	89,15	61,56	10,52	72,78	57,52	41,07

Fonte: Autora (2016).

Notas: Dados sujeitos à retificação.

Sinais convencionais utilizados:

– Não se aplica dado numérico.

(1) Na área de *Língua Portuguesa* categorizamos aquelas disciplinas que anunciavam tratar de fundamentos e metodologia do ensino da língua portuguesa, literatura, linguagem oral e escrita, leitura e escrita, entre outras. Na área do *Corpo* incluímos as que abordavam educação física, jogos, brincadeira, recreação, educação e/do corpo, corporeidade e ludicidade. Em *Ciências* foram contabilizadas as que carregam essa expressão e as que utilizam "ciências naturais/da natureza", "ciências biológicas" ou "ciências físicas". Na área integrada de *História* e Geografia estão disciplinas que incluem na mesma carga horária as duas áreas ou "ciências humanas".

(2) A CH da docência é formada pelas disciplinas nessas áreas de conhecimento e outras que não foram expostas, como organização escolar, currículo, didática, planejamento e avaliação, infância, foco em determinada modalidade de ensino, tecnologia e educação, entre outras.

A área com maior incidência em quantidade de disciplinas é *Língua Portuguesa*. Nela localizamos, no máximo, cinco disciplinas na UFRN, e quatro na UFAM, na UFMT e na UFRGS. Nas demais instituições há de uma a três disciplinas com predomínio de uma ou duas. Uma disciplina pode ter de 32 h/a (UFC) até 90 h/a (UFMT), com maior ocorrência de 60 h/a.

Com base nos dados da tabela 8, fizemos quatro apontamentos; dois mais gerais e outros mais centrais. O primeiro se refere ao nome das disciplinas que se aglutinam nas áreas de conhecimentos. Ao classificarmos as obrigatórias nas matrizes curriculares dos CPe voltadas para a docência, visualizamos distinções de nomes para uma mesma área. O que mais nos chamou atenção foi o caso da área *Ciências:* "[...] Ensino de Ciências Naturais" (UFAL, UFT, UFBA, UFES, UFRN, UFG, UFMS, UFMT, UNIFESP, UFRGS), "[...] Ciências da Natureza" (UFPI, UFRJ), "[...] Ensino de Ciências Físicas" e "[...] Ensino de Ciências Biológicas", ambas no CPe da UFMG (2013). Outra área é a junção de *História* e *Geografia* numa única disciplina: "Conteúdo e Metodologia do Ens. de Hist. e Geog." (60h/a) (UFAM); "Geografia e História do Ensino Fundamental" (80h/a) (UFC); "Fund. e Met. de Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental I e II", cada uma com 72h/a (UFG). Nas duas primeiras universidades não localizamos disciplina isolada de *História*, porém encontramos uma a mais para *Geografia*. Na UFG a CH de 144 h/a é única para as duas áreas.

A mudança na definição dos nomes das disciplinas pode representar nova tendência na Educação Básica, passível de ser propagada futuramente em reformas curriculares. Nos últimos anos, até o processo de impedimento da Presidente Dilma Rousseff, em maio de 2016, o MEC já vinha indicando reformas curriculares organizadas em áreas de conhecimento – e não em disciplinas – para concretizar a interdisciplinaridade na Educação Básica: "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias" (aglutinaria Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física); "Ciências da Natureza" (Biologia, Física e Química), "Matemática e suas Tecnologias" (Matemática) e "Ciências Humanas e suas Tecnologias" (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) (BRASIL, 2013a).

O segundo apontamento se refere à distribuição prioritária das cargas horárias (CH) em determinadas áreas de conhecimento. Percebemos que em sete universidades a preocupação maior é com

Língua Portuguesa, levando em conta a expressiva carga horária dispendida com *Alfabetização e Letramento*[133] (UFMS, UFPI, UNIFAP, UFT, UFPB, UFG, UFRR); em oito IFES, as maiores CH estão em *Língua Portuguesa* (com Alfabetização e Letramento) e em *Matemática* (UFSC, UNIR, UFES, UFAM, UFS, UFG, UFPE, UFRGS); em seis, dá-se prioridade à *Língua Portuguesa* (com Alfabetização e Letramento), *Matemática* e *Ciências* (UFPA, UFMT, UFMG, UFC, UFBA, UNIFESP). Em outras seis, há certo equilíbrio na CH entre as áreas. Ou seja, das 27 IFES, quatorze priorizam três ou no mínimo duas áreas indicadas como mais importantes na documentação do BM (DECKER, 2015), em documentos da CNI (2013a) e para o ranqueamento internacional gerado pelo PISA[134] – *Língua Portuguesa*, *Matemática* e *Ciências* (BRASIL, 2016).

O terceiro apontamento refere-se ao pouco tempo e baixa CH dedicada a todas as áreas, num curso que tem como primeira finalidade a formação de docentes para as etapas iniciais da Educação Básica. Levando em conta que os egressos deverão trabalhar diariamente tanto com os conhecimentos como com o ensino dessas áreas, podemos afirmar que em muitas IFES há uma secundarização, para não dizer negligência, dos conhecimentos com os quais o Licenciado em Pedagogia terá que lidar diariamente em sala de aula, no exercício da docência.

Algumas universidades oferecem "doses homeopáticas" de conhecimento específico, reservando 45 ou 60 h/a para os fundamentos e a metodologia, em cada uma das oito áreas (UnB, UFMA, UFPR). Dentre elas, está uma das universidades que mais fez críticas ao empobrecimento da formação proposta nas DCNP (BRASIL, 2006b) e que assume o compromisso de formar um "pedagogo unitário", com sólida formação teórico-prática. Ademais, em mais da metade das universidades, a carga horária dos fundamentos e metodologia

[133] Destaca-se que em apenas cinco universidades não localizamos disciplinas específicas para essa área, que tem sido considerada como estratégica nas políticas de Educação Básica e no atual PNE (BRASIL, 2014).

[134] "O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). [...] No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)" (BRASIL, 2016).

específicos não ultrapassa 60% da carga voltada à docência ou 25% da CH total, caso, por exemplo, da UFMG (2013). Na UFPR a parte de fundamentos e metodologia atinge 12% da carga horária total. Na outra ponta, em primeiro lugar, como aquela que mais dispõe de horas voltadas para as áreas específicas de conhecimento, está a UFRN, que compromete 32%.

O último apontamento diz respeito ao tempo dessas disciplinas no CPe. Se fizéssemos um esforço para identificar quanto tempo seria ocupado com a formação nas áreas de conhecimento para a docência, com base na média geral, tendo por referência quatro horas diárias de estudo, levaríamos aproximadamente 34 dias para os estudos sobre *Língua Portuguesa*, que apresenta a maior média geral entre as áreas, ao longo de quatro ou cinco anos de estudo. *Alfabetização e Letramento* somariam 18 dias. Se somarmos as CH de História, Geografia e História/Geografia teremos uma soma de 35 dias de aulas; em Matemática, 27 dias; em Ciências, 22 dias; em Artes, 14 dias; e Corpo, 10 dias.[135] No máximo, utilizaríamos 169 dias com os fundamentos e metodologias das áreas específicas. Ou seja, menos de 200 dias letivos previstos como obrigatórios pela legislação.

Não queremos afirmar que somente esses conhecimentos são os que importam na formação docente, mas sim mostrar que há sérios problemas com a formação do Licenciado em Pedagogia. Pelo que parece predominar entre as IFES, este profissional sairá com conhecimentos rudimentares no que tange ao coração de seu futuro trabalho. Por outro lado, essa constatação vai ao encontro do que apontamos sobre a pedagogia do "aprender a aprender" na formação docente e no perfil do profissional, que secundariza o ensino e a apropriação ativa do conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido, direito da classe trabalhadora que tem na escola pública uma das poucas possibilidades para apreendê-lo.

Entre as instituições que fizeram detalhamentos das competências e atribuições do docente, destacamos a UFC (2006) e a UFPI ([2010?]). Ambas não estão entre as universidades que mais reservaram CH para fundamentos e metodologias e são as que mais especificam atribuições para a atividade docente. As duas instituições assumem a epistemologia da prática como "categoria central" ou "princípio fundante" de seus

[135] As áreas de Educação Física e Educação Artística têm formação específica, em nível de Licenciatura. Isto significa que as outras disciplinas, por hipótese, estão ainda mais prejudicadas em suas CH.

CPe.[136] No caso da UFC (2006), afirma-se que o egresso deve ter uma *performance* em 24 tópicos: competências e atribuições para a docência (quatro), para a gestão (duas), para a pesquisa (três) e para o perfil do profissional (em maior quantidade). No eixo docência, ser criativo e ágil são requisitos para lidar com diferentes conteúdos e métodos (UFC, 2006). Além do campo de atuação da gestão educacional, faz-se referência à gestão do ensino-aprendizagem como competência do professor – mais uma evidência na ampliação do sentido de gestão e da docência.

No CPe da UFPI ([2010?], p. 17-20) as competências e atribuições são divididas em seis grupos denominados pela instituição como: "Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores de uma sociedade democrática" (com quatro competências), "Competências referentes à compreensão do papel social da escola" (quatro), "Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar" (quatro), "Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico" (três), "Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica" (três), e "Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional" (três). Nesses grupos ressaltamos as competências e atribuições indicadas para o ensino; duas tratam de campos de atuação, priorizando-se EI, AIEF e CN de nível Médio; uma indica o trabalho interdisciplinar e o espírito investigativo do docente. As demais atribuições circundam a área da didática, ressaltando características de agilidade e criatividade no trabalho do professor, preocupação com a garantia da aprendizagem do aluno, ou seja, a busca de "didáticas eficazes para a aprendizagem", "conteúdos [...] relevantes para a aprendizagem escolar", "enriquecer seu processo [do aluno] de desenvolvimento e aprendizagem" (UFPI, [2010?], p. 19).

Há muitas familiaridades entre as competências do professor do CPe da UFPI e as competências defendidas na "pedagogia empreendedora", inclusive com a oferta de uma disciplina optativa: "Gestão Educacional e Empreendedorismo". Para Melo e Wolf (2014, p. 197), a incorporação desta lógica na formação docente visa construir consenso sobre a ideia de que o ensino

[136] Sobre o pragmatismo epistemológico na formação docente, cf. Scalcon (2008).

> não se realiza pela transmissão de conhecimento, mas pela indução à prática com ênfase no autoaprendizado. A ação do professor consiste mais em incentivar o aluno na construção do seu conhecimento e não de ensinar ou transferir conhecimento.

Talvez isso justifique, nesta universidade, o pouco aprofundamento na matriz curricular dos fundamentos e metodologias nas áreas de conhecimento que compõem o currículo da Educação Básica.

Pelo exposto, a formação do professor nos CPe disputa espaço com conhecimentos de outras áreas, de tal sorte que aqueles que seriam próprios da sua função tendem a uma perspectiva pragmática, flexível, ancorada nas pedagogias mencionadas ao longo deste texto. Ao que tudo indica, o professor formado sobre essas bases terá apenas noções de conhecimentos específicos em algumas áreas, sem aprofundamentos. Vemos cursos sobrecarregados de assuntos a serem abordados e um licenciado com muitas atribuições e responsabilidades, além de muitas expectativas quanto à sua inserção no mercado de trabalho.[137]

Na mesma direção, apresentamos a análise de Soares (2006) sobre as competências que são almejadas para esse docente e quais são seus efeitos:

> Associando-se a ênfase nas experiências pessoais e na subjetividade dos professores àquela das "competências", que visa formar um profissional tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado, adaptado, fechamos o quadro. O professor "treinado" para saber o "como" ensinar, pouco deve se preocupar com "o que" ensinar, visto que lhe são destinados pacotes e programas de ensino pré-estabelecidos. [...] Na formação dos professores se cinde o que é inseparável: teoria e prática, conteúdo e método. A formação dos professores é aligeirada, fragilizada esvaziada de conteúdo, de conhecimento, em seu sentido mais amplo: reduz-se ou mesmo nega-se a possibilidade de uma

[137] Como expectativas no mercado de trabalho estamos nos referindo a certa promessa das instituições de que seus egressos estariam aptos a atuar em muitos campos fora da escola. Os CPe estariam formando sujeitos com empregabilidade e atendendo a demandas do mercado.

> aproximação, cada vez maior, da compreensão da totalidade das relações sociais em que estamos inseridos. (SOARES, 2006, p. 10-11).

Libâneo (2010), ao analisar 25 currículos de CPe de instituições do Estado de Goiás, identificou carência de conteúdos e especificações sobre a docência, responsabilizando as DCNP por abrirem possibilidades para dispersões e fragmentações curriculares. O autor pondera que a tendência na formação superficial dos professores está relacionada às políticas de OM, implementadas a partir da década de 1990, com as quais se oferta uma educação medíocre para a classe trabalhadora. De acordo com Libâneo (2010, p. 579),

> Os problemas apurados na análise dos dados das pesquisas também apontam para o insucesso da adesão do governo brasileiro às políticas educacionais patrocinadas pelo Banco Mundial, desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990 na Tailândia. Foi firmando-se nas sucessivas conferências mundiais o entendimento de que a escola para os pobres não precisa centrar-se na aprendizagem cognitiva dos alunos, mas na oferta de um pacote de competências mínimas como um "*kit* de sobrevivência". Por consequência, para uma escola destinada a atender necessidades de aprendizagem "mínimas" e a se organizar para fazer o acolhimento e a integração social das crianças, o professor não precisa de muito conteúdo: ele precisa desenvolver "habilidades" técnicas para "passar" o conteúdo pré-elaborado, sendo suficiente capacitá-lo com base num *kit* de habilidades docentes [...].

Mostrando a fragilização da formação docente na atualidade, Piccinini et al (2014, p. 1595) afirmam que estamos diante de um processo de "forma(ta)ação" do docente, que reflete na "sua "(con)formação" e no desenvolvimento de suas atividades junto aos seus alunos". Conforme as autoras,

> A ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar evidencia: a separação entre "o pensar" a educação e a sua execução; a desvalorização do trabalho do professor pela primazia da prática e a padronização do

> conhecimento escolar através do controle e do gerenciamento do processo de escolarização. Nestes termos, importa o aumento da produtividade dos sistemas educacionais e o uso intensivo das tecnologias. (PICCININI et al., 2014, p. 1594)

A produtividade na escola pode ser entendida como uma tentativa de fazer com que ela gere melhores resultados nas avaliações em larga escala, utilizando menos recursos (FREITAS, 2002) e também como uma demanda para que ela forme sujeitos mais produtivos para o mundo do trabalho. Por sua vez, para Evangelista e Leher (2012, p. 14),

> O projeto político de formação docente procura objetificar o professor, reconvertê-lo para que atenda às supostas novas demandas à escola. Em troca de seu parco salário, de suas precaríssimas condições de exercício profissional e de seu adoecimento, o Estado Maior do capital pretende impor ao professor a responsabilidade de construir no futuro trabalhador uma consciência submissa ao desiderato do capitalismo aliada à sua subalternização política. Em curtas e rápidas palavras: pede-se que o professor seja o sujeito de sua própria alienação.

Tal como se apresenta nos PPCPe, a formação do professor aparenta superficialidade, pois desenvolve o mínimo de "habilidades' técnicas para 'passar' o conteúdo pré-elaborado" (LIBÂNEO, 2010, p. 579). O excesso de atribuições do profissional, a busca pelo emprego em qualquer situação educativa e a justa tentativa de sobreviver numa sociedade em que o desemprego é estrutural demandam conteúdos ao CPe que muitas vezes são alheios ao ensino. Na documentação está nítido que as universidades não se organizaram pensando apenas no ensino. Nas tabelas apresentadas na terceira seção mostramos que há dispersão de cargas horárias em diferentes categorias formativas. Ainda que os dados evidenciem maior concentração de horas na categoria *docência*, não há verticalização dos estudos sobre as especificidades dos conhecimentos a serem ensinados, como mostrado na tabela 8. Até mesmo numas das universidades que tiveram postura mais crítica às DCNP (UFPR) tivemos dificuldades de localizar detalhadamente os elementos sobre a formação específica do professor. Levantamos também como hipótese explicativa para esse esvaziamento da formação para o ensino as disputas entre grupos de interesses que conseguiram

inserir nas matrizes disciplinas "emergentes", não raro distantes das necessidades da Escola Básica, como é o caso da discussão de pedagogia social, gênero, tecnologias educacionais, religião, educação ambiental, entre outras.

Como temos indicado, além da docência, a gestão e a pesquisa têm lugares de destaque na matriz curricular, na finalidade e entre as competências e atribuições do egresso do CPe. Se elas são eixos verticais na formação do *superdocente*, podemos dizer que inclusão e responsabilidade técnico-política são eixos horizontais. O princípio orientador é que o profissional deve atuar – não importa se na docência, na gestão ou na pesquisa – de forma a se responsabilizar por resolver problemas e respeitar as diferenças, tomando para si uma atuação inclusiva e tolerante.[138]

Nas políticas educacionais e discursos disseminados na mídia, depositam-se sobre o professor muitas atribuições, com as quais se pretende responsabilizá-lo pelos resultados escolares em geral, particularmente os derivados das avaliações em larga escala. Consideramos responsabilização e não responsabilidade, pois o que é colocado sobre o Licenciado em Pedagogia, na maioria das vezes, não condiz com as funções realizáveis dentro dos limites da sua atuação. Mészáros (2005, 2007) afirma que se trata de um processo que busca fazer com que os indivíduos, dos quais destacamos os professores, internalizem uma responsabilização por problemas sociais, culturais e econômicos, decorrentes dos efeitos nefastos do funcionamento capitalista. As evidências para tal afirmação estão nas demais competências e atribuições que encontramos na documentação, separadas por *Responsabilização técnico-política*, *Gestão*, *Pesquisa/investigação* e *Inclusão/diversidade*, conforme quadro 6:

[138] Sobre o papel do professor na perspectiva inclusiva, cf. Vaz (2013).

Quadro 6 – Competências e atribuições para o Licenciado em Pedagogia no campo da responsabilização técnico-política, da gestão, da pesquisa e da inclusão, encontradas em 27 Universidades Federais – Brasil – 2016. (continua)

Campos	Competências e atribuições
Responsabilização técnico-política	Capacidade para identificar e responder às demandas sociais (UFRR); responda criticamente aos desafios que a sociedade lhe coloca (UFAL); comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos (UnB); saiba propor e executar ações e projetos educativos com vistas a superar exclusões sociais, políticas e culturais (UFRN); contribua para superação de processos de exploração (UFG); propor medidas que visem superar a exclusão social (UFPE); comprometidos com um projeto de transformação social (UFMG); responsabilidade social (UNIR); responsabilidade social para com a construção de uma sociedade includente, justa e solidária (UFES); compromisso com a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária; (UFPA; UFRR; UFT; UFBA; UFPB; UFMS); enfrentamento do complexo contexto atual (UFPR); busquem contribuir na transformação da realidade no qual estão inseridas; atitude de permanente análise da realidade (UFMA); defenda democracia; (UFMT); busque construir uma sociedade mais democrática, solidária (UFG); Comprometido com os valores da democracia, equidade, justiça e solidariedade (UFPE); princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade (UFPI); Capacidade de diagnosticar e encaminhar soluções de problemas educacionais; (UNIFAP; UFT); saber lidar com situações-problemas e com a problemática da escola, dos alunos e dos professores (UFPA); ter iniciativa para resolver problemas; refletir e intervir para resolver situações-problema presentes no cotidiano escolar (UNIR); com habilidades para levantar problemas e, principalmente, propor alternativas de intervenção (UFAL); compreensão da problemática educacional maranhense; problematizar a realidade maranhense (UFMA); capacidade de identificar problemas socioculturais e educacionais propondo respostas (UFPE); atuação pedagógica desafiadora e problematizadora (UFRGS); identifique problemas socioculturais e educacionais com postura educativa, integrativa e propositiva contribuindo para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; capaz de analisar a realidade e buscar as soluções em seu campo de trabalho (UFRJ)

Gráfico 6 – Competências e atribuições para o Licenciado em Pedagogia no campo da responsabilização técnico-política, da gestão, da pesquisa e da inclusão, encontradas em 27 Universidades Federais – Brasil – 2016. (continuação)

Campos	Competências e atribuições
Responsabilização técnico-política	Comprometimento com as questões educacionais locais, regionais e nacionais (UFPI); compreensão da problemática educacional maranhense; problematizar a realidade maranhense (UFMA); Que saiba entender e contribuir para a melhoria das condições da educação brasileira (UFMG); consciência profissional e política quanto ao papel da escola e do educador no meio cultural (UFC); Seja comprometido com a escola pública (UFG; UNIFESP; UFRJ; UFPR; UFSC); defesa da escola pública, da educação de qualidade socialmente referenciada (UFPI); capaz de reverter o dramático quadro de exclusão que se constata na escola pública (UFPR); Saber atuar em espaços escolares e não escolares (UNIFAP, UFRN);
Gestão	Saber atuar na gestão educacional (UNIFAP; UFES; UFRGS); Saiba exercer a gestão (UFRJ); capaz de desempenhar funções na gestão (UFBA); Capaz de compreender e atuar no âmbito da organização e gestão dos sistemas educacionais (UFPE); saiba elaborar, implementar, coordenar, acompanhar e avaliar projetos pedagógicos e programas educacionais (UFPA; UFRJ); atuar na gestão educacional, especialmente fazendo planejamento, administração, coordenação, promoção, acompanhamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e avaliação de processos educativos em contextos educativos não escolares (UFRGS); Saber planejar, executar e avaliar atividades educativas (UFPA); entendimento articulado da concepção, organização, gestão do ensino nas diversas áreas do conhecimento, no âmbito de sua atuação e de suas modalidades (UFPE); Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos (UFPI); Lidar com família e comunidade (UFPA).

Quadro 6 – Competências e atribuições para o Licenciado em Pedagogia no campo da responsabilização técnico-política, da gestão, da pesquisa e da inclusão, encontradas em 27 Universidades Federais – Brasil – 2016. (conclusão)

Campos	Competências e atribuições
Pesquisa/ investigação	Articular ensino e pesquisa (UNIFAP); saiba fazer pesquisas (UFRJ); Que produza conhecimentos de processos pedagógicos como docente/pesquisador/gestor (UFAL); capaz de compreender e atuar no âmbito da produção e difusão do conhecimento (UFPE); saiba atuar na [...] produção e difusão de conhecimentos (UFES); Espírito investigativo (UFMA); capazes de planejar e realizar ações e investigações (UnB); investigar processos educativos; Investigar e acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, jovens e adultos (UFRGS).
Inclusão/ diversidade	Compreender as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, culturais, étnicas, emocionais e afetivas dos educandos (UFAM); saiba trabalhar com pessoas com necessidades educacionais especiais (UFPR); Atuar de forma inclusiva (UNIFAP); a lidar com a alteridade, com as diferenças (UNIR); faça inclusão (UFRGS); respeito à diversidade (UFMS); atitudes de solidariedade, de respeito ao outro; respeito às diversidades e às diferenças (natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras) (UFPA); consciência da diversidade (UFAM); respeito à diversidade e ao contexto multicultural (UFRR); respeito à liberdade alheia, às diferenças e à diversidade; reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas (UFT; UFPB); Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos; combater todas as formas de discriminação (UFPI); respeito à diversidade cultural; defesa da cidadania, sustentabilidade (UFMT); tolerância (UFT); Contribuir para a continuidade da escolaridade com sucesso a todos os que a frequentam a escola (UFPR).

Fonte: Autora (2016)

Chama a atenção a quantidade de competências e atribuições que consideramos como *Responsabilização técnico-política* do licenciado. Sobre esse ponto, a primeira observação é relativa às universidades que especificaram como função diagnosticar e resolver problemas sociais,

culturais, econômicos e políticos de todas as ordens que perpassam a escola e sua atuação, seja como docente, seja como gestor ou pesquisador. Pelo que está posto, reforçamos a atribuição de sentido que se deu à pesquisa como ferramenta para que egresso realize investigações e, hipoteticamente, cumpra sua função social. Sobre o professor pesam mais responsabilidades sociais do que educacionais. Dito de outra forma, pelas competências e atribuições apresentadas no quadro 6, o Licenciado em Pedagogia é chamado a atuar com protagonismo, gerenciando problemas com postura investigativa e usando a pesquisa como ferramenta desse gerenciamento da sala de aula, da escola ou da sua profissão. O exposto demonstra bem qual seria a "missão" do *superdocente* que se tenta conformar, imputando-lhe a responsabilidade pela administração dos problemas sociais.

Sobre a responsabilização do egresso do CPe, reiteramos o que dissemos sobre os limites concretos e a perversidade desse discurso ideológico que está colocado nas DCNP e foi incorporado por IFES:

> A tarefa proposta é intrinsecamente irrealizável, posto que a mudança do país – qualquer que seja – não está na esfera de atuação do professor, nem como criação nem como solução. Paradoxalmente, o apelo ao professor não significa sua valorização social, mas sua desqualificação nos planos discursivo e material. Compõe tal apelo a ideia de ausência – estaria ausente no professor mais vontade de ensinar; capacidade de refletir sobre sua prática; boa formação inicial; mobilização; investimento na formação continuada; implementar a política governamental... A lista das incapacidades do professor elencadas pelos reformadores é longa. Não raro, estão ausentes dessas preleções as condições materiais do trabalho e da existência do professor. Seus detratores e a avaliação preconceituosa sobre os docentes e pretendentes ao magistério, desconsideram que os professores são oriundos de escolas abandonadas pelo Estado, como eles, precisamente por serem altamente estratégicas para o capital. (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 72-73).

No que tange à explicitação de um compromisso com a escola pública, algumas IFES manifestam o desejo de que seus egressos se comprometam com ela (UFPI, UFG; UNIFESP; UFRJ; UFPR; UFSC,

UFPR). Nessas universidades, a defesa da escola pública aparece no rol que define o perfil do profissional e/ou entre as competências e atribuições do egresso. Todavia, pela formação indicada por algumas IFES, questionamos sobre qual escola pública estão falando, para que e a quem ela deveria servir.

No campo da gestão, as competências encontradas assinalam que o licenciado deve estar apto a ocupar diferentes postos de trabalho, nos quais poderá realizar funções que envolvem "planejamento, administração, coordenação, promoção, acompanhamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e avaliação de processos educativos em contextos educativos não escolares" (UFRGS, 2007, p. 5), desempenhando função de forma colaborativa como parte da gestão democrática. Além disso, em todas as universidades encontramos a defesa de uma gestão democrática.[139]

Menciona-se na documentação que o egresso atuaria ou contribuiria na gestão do ensino, na sala de aula, na escola ou nos projetos e programas educacionais dos sistemas de ensino. Na matriz curricular do CPe da UFS (2008) põe-se gestão estratégica e gestão de qualidade como objetivo do conteúdo curricular. Nesses espaços, espera-se que o egresso saiba elaborar, implementar, coordenar, acompanhar e avaliar praticamente tudo na escola. Na análise das DCNP (TRICHES, 2010) mencionamos o tripé do planejamento-execução-avaliação como competências essenciais para o gestor. Esta lógica também está internalizada. Numa perspectiva gerencialista da educação, o compromisso participativo de todos os envolvidos na escola deve ser almejado pelos profissionais que nela atuam, a fim de gerenciá-la com competência, obtendo assim melhores resultados nas avaliações em larga escala.

Matos da Silva (2013, p. 79), ao estudar os PPCPe da UNIR/Porto Velho, antes e depois das Diretrizes, afirma que a inclusão das tarefas de gestão na função do docente estava presente desde 2002 e

[139] Lembramos que gestão democrática é um dos princípios da educação nacional para escolas públicas, garantida por força de lei e prevista como meta no atual *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 1996, 2014b). Pela legislação e documentos de orientação do MEC, a participação de professores na gestão democrática de uma instituição pública aconteceria, por exemplo, com eleições para direção, constituição de conselhos escolares, associação de pais e professores, conselhos de classe participativos, construção coletiva do projeto político-pedagógico, etc. (BRASIL, 1996, 2007, 2014b).

que “não passa[m] de ampliação de tarefas do trabalhador sem que isso signifique uma nova qualidade na formação de modo a possibilitar o domínio intelectual da técnica”. Para a autora, mesmo sem querer, a universidade

> se coloca à disposição do mercado quando entende que, além da formação técnica, é preciso diversificar estudos relativos ao processo de gestão. Depreende-se desse fato que o discurso interposto para atender à demanda do mercado vai possibilitar ao acadêmico conhecer outras operações para aumentar a eficiência e a produtividade em prol do capitalismo. (MATOS DA SILVA, 2013, p. 83).

Sobre a lógica da gestão na educação, Zanardini (2006, p. 137) assegura que esse movimento se fortaleceu a partir de 1990, com a reestruturação produtiva que induziu reformas educacionais em todos os níveis e áreas, motivadas por necessidades de ajustamentos do capital que visavam ao aumento da produtividade, do lucro e da estabilidade econômica e ideológica. Sobre a introdução da lógica gerencialista na educação, a autora explica que,

> para implementar a pretendida reforma da educação, [era] preciso rever a perspectiva de organização burocrática e ineficiente sob a qual a escola [vinha] sendo administrada, e implementar em seu lugar uma concepção de gestão mais flexível, “sensível” e capaz de, entre outros fatores, tornar a escola um espaço que eduque para a cidadania e para a convivência em uma “sociedade mais justa e igualitária”, marcada pela existência do diferente, incluindo-se aí o desenvolvimento das habilidades que seriam requeridas pela sociedade [...]. (ZANARDINI, 2006, p. 137, grifo no original).

Complementarmente, Shiroma (2004a) explica que o gerencialismo vincula-se ao conceito de profissionalismo, inclusive na profissionalização docente, modificando

> [...] a natureza da linguagem que os profissionais usam para discutir mudança. Noções como eficiência, competência, qualidade total, liderança, inovação, gerência, cultura organizacional, desenvolvimento profissional, empreendedorismo,

> entre outras, são retiradas do vocabulário da administração de empresas e transplantadas para a Educação. Esse discurso influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente as práticas que se desenvolvem no interior das instituições educacionais. A ênfase da gestão escolar volta-se ao gerencialismo [...]. O elemento crucial no uso do gerencialismo nas escolas talvez esteja na criação de um tipo particular de liderança cujo papel, no redesenho do setor público, possibilita que a direção política permaneça em nível central, mas a responsabilidade por sua implementação seja deslocada para a periferia. (SHIROMA, 2004a, p. 121).

Na atualidade, a lógica gerencialista está internalizada, por exemplo, em PPCPe do CPe, nas DCNP, em documentos do MEC que orientam a gestão escolar, no novo PNE, nas orientações de OM para educação no Brasil, etc. (TRICHES, 2010; DECKER, 2015; MARTINS; NEVES, 2015; ZANARDINI, 2006; COLEMARX, 2014). Sales de Melo e Souza e Melo (2015, p. 69) mostram como OM, especialmente UNESCO e BM, têm contribuído no processo de construção de consenso sobre essa agenda gerencialista na educação, cujo objetivo aparente seria a busca por qualidade e eficácia escolar, o que justificaria a tentativa de "(con)formação do trabalho docente", ou seja, "[...] baseada na política de responsabilização de professores e instituições escolares (*accountability*)", a avaliação seria um mecanismo de pressão para a consecução da qualidade educacional.

Por fim, como reiterado ao longo deste texto, a pesquisa como ferramenta do docente-gestor ou da gestão da docência seria estratégica para o gerenciamento da escola e também como ferramenta de autoajuda do professor, que deve cultivar seu "espírito investigativo", produzindo "conhecimentos como docente/pesquisador/gestor de processos pedagógicos que envolvam crianças, jovens e/ou adultos, em instituições escolares e não escolares" (UFAL, 2006, p. 3).

5.2 APONTAMENTOS FINAIS SOBRE O *SUPERDOCENTE*

Pelas evidências, consideramos que a reforma contida nas DCNP (BRASIL, 2006b) foi incorporada pelas IFES. Nos CPe, a docência alargada está no cerne da constituição do que denominamos *superdocente*. Em síntese, nos PPCPe analisados, o *superdocente* se

configura com duas faces: aparência forte e essência frágil, tendencialmente comprometido com as ideologias que visam à manutenção das relações sociais capitalistas. Ou seja, em uma das faces, desenha-se um profissional que deve ser resistente no trabalho, em razão de induzida polivalência, para que assim exerça funções e tarefas variadas, flexível e adaptável às demandas do Estado e do mercado, com alta empregabilidade. Nesta mesma face, deve ter condições de assumir o protagonismo de suas ações e responsabilizar-se pela solução dos problemas encontrados na sua prática, além de investir permanentemente em sua autoformação.

A segunda face, ou sua contraface frágil, está em sua essência, principalmente pela formação fragmentada e esvaziada teoricamente que recebeu ou receberá nos CPe, permeada pela lógica da "pedagogia das competências", do "aprender a aprender", do acesso a um saber rudimentar e superficial. A formação oferecida, em geral, é pulverizada pela quantidade de temas, disciplinas e cargas horárias restritas, cursadas em curto espaço de tempo, embora em longos anos de duração. Ademais, é parcimoniosa e frágil no aprofundamento, principalmente em algumas áreas, levando em conta que os elementos essenciais que formariam um bom professor para a classe trabalhadora não estão adensados na formação. Salientamos que a dispersão e o esvaziamento da formação profissional nos CPe podem contribuir para a conformação e internalização de elementos que repercutirão no trabalho do licenciado, quando tornar-se docente, fazendo com que os reproduza na formação dos sujeitos que serão por ele educados, um ciclo que, embora não seja impossível, pode ser difícil de se interromper. Outros pesquisadores de reformas do CPe têm chegado à mesma conclusão que nosso trabalho (VIANA, 2001; LEAL, 2013; COSTA, 2012; BIANCO, 2009; MATOS DA SILVA, 2013).

As características principais desse licenciado, definido em nosso trabalho como *superdocente*, que atuará na docência ou na gestão, menos na pesquisa, tomada apenas como instrumento, incluem: ser ético,[140] comprometido com a escola, com seu trabalho, com a busca de

[140] A ética na profissão do Licenciado em Pedagogia apareceu em quase todas as universidades e foi uma das principais competências indicadas por empresários, segundo relatório da Mckinsey (MOURSHED; FARRELL; BARTON, 2012, p. 67). Para Zanardini (2006), a ética é uma das competências para a gestão escolar, defendida aparentemente como democrática e participativa, mas que na essência responsabiliza a comunidade escolar pela busca de melhores resultados que são controlados

soluções para os problemas educacionais e sociais, visando a uma sociedade democrática, "justa, equânime, igualitária" e inclusiva; ser tolerante, respeitando as diferenças e as necessidades dos alunos, sem atendê-las; ser investigativo, criativo, propositivo e cooperativo interagindo em grupo; usar diferentes tecnologias e modos de ensinar, visando desenvolver processos de aprendizagem; saber "aprender a aprender" e se comprometer "com seu processo de autoeducação" (UnB, 2003, p. 10). Seguindo essa lógica, não seria necessária uma formação densa e sólida, mas apenas algumas competências, que seriam estratégicas, entre elas: ter interesse e buscar qualificação; ser tolerante, flexível e adaptável às mudanças; ter espírito investigativo e criatividade; respeitar as diferenças; ser protagonista, autorresponsabilizar-se.

O estudo realizado nos faz concordar com a análise de Piccinini et al. (2014, p. 1598) que assevera que "o trabalho do professor tem sido modificado em sua essência, isto é, intelectualmente esvaziado e transformado em exercício de tarefas predeterminadas. Portanto, falar em valorização é, além de tudo, resgatar o caráter intelectual da docência".

Por último, outro elemento que analisamos nesta seção, mostrando parte do processo da reconversão desse profissional, relaciona-se à sua identidade. A profusão de nomes dúbios e imprecisos nos leva a reafirmar que há um profissional sem identidade clara, num processo que pode levar à extinção do pedagogo, e não apenas das habilitações dos CPe. Não queremos afirmar que as 27 universidades formam o mesmo tipo de profissional, mas é difícil afirmar que exista uma formação hegemônica de professores, ainda que de docente, sim.

---

pelo Estado. Segundo ela, "os fundamentos da estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade revelam a função ideológica atribuída à gestão escolar, aos gestores e à própria comunidade envolvida com a escola [...]." (ZANARDINI, 2006, p. 137).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese de doutorado teve como objeto de estudo a reforma da formação docente em Cursos de Pedagogia de 27 Universidades Federais, uma por Estado da Federação e a do Distrito Federal, a partir da aprovação das DCNP em 2006 (BRASIL, 2006). Como empiria primária, além da *Resolução CNE/CP n. 1*/2006, foram analisados 29 documentos dessas universidades, que apresentam a proposta político-pedagógica e a matriz curricular do curso em questão. Como empiria secundária, foram estudadas 43 produções acadêmicas, entre artigos, trabalhos em eventos, teses e dissertações, que abordam como as *Diretrizes* foram implementadas em reformas de CPe em IES no país.

A escolha por estudar a reconfiguração curricular do CPe se deu por aspectos particulares e gerais. No particular, pelo vínculo da pesquisadora com esse curso, por tê-lo cursado e por estudá-lo desde meados da graduação. No geral, pela sua centralidade nas políticas educacionais, como espaço por excelência de formação docente para as primeiras etapas da Educação Básica; pela formação docente ser espaço de disputas entre grupos e intelectuais da área com projetos distintos, bem como por carregar os interesses antagônicos do capital e da classe trabalhadora.

Para o capital, a formação e o trabalho docente têm sido vinculados, constantemente, ao discurso de que o desenvolvimento econômico e social do país dependeria da educação do trabalhador, por isso responsabiliza-se a educação, a escola e os profissionais que nela atuam. Almeja-se que o docente, atuando na educação da classe trabalhadora, contribua para gerar consenso, adesão, conformação e internalização do projeto educativo do capital para, em última instância, colaborar na manutenção da ordem e aumentar a produtividade do trabalho com a maximização do lucro capitalista. Como indica Mészáros (2005, 2007), em todos os cantos da existência humana precisa existir a *internalização* do ideário capitalista, induzindo à ideia de que a sobrevivência só seria possível dentro da ordem capitalista. Ainda que não o seja!

Como funções da escola e dos professores para o capital estão: produzir (no caso das universidades) e transmitir (no caso da Educação Básica e dos cursos profissionalizantes) conhecimentos que, precipuamente, reproduzam a ideia e contribuam para a manutenção das classes sociais na posição em que estão; garantir formação técnica e política de força de trabalho simples e complexo; ensinar conhecimentos básicos – principalmente na área da língua portuguesa, matemática e

ciências –, considerados necessidades mínimas para se locomover, produzir a existência, vender força de trabalho e consumir; ser um dos espaços de legitimação, coesão e internalização dos preceitos morais, políticos e culturais do capitalismo; ocultar a origem dos problemas sociais e dos impactos causados pela ausência ou retirada de direitos e pela exploração, "para dar à população a sensação de humanização já retirada em outras esferas, porque sua negação poderia provocar um dano maior que suas concessões homeopáticas" (MIRANDA, 2005, p. 6); ser forte nicho de mercado que envolve os que vendem educação diretamente e os que oferecem os meios, recursos e as estruturas para tal intento.

Para que isso fosse possível, superando crises políticas e econômicas a partir da década de 1990, uma agenda de reformas neoliberais, também chamadas de sociais-liberais (CASTELO, 2013), foi executada em países periféricos fundamentais para o capital imperialista. Um dos eixos foi a produção de consenso e cooptação de intelectuais e partidos de esquerdas ou progressistas. Estes, estando subordinados à nova pedagogia da hegemonia, tinham por função produzir conhecimentos, disseminar ideias de uma pseudonegociação de classes e conseguir adeptos, ou seja, servir ao capital, sob um manto conciliador e com face humanitária. Neste processo, destaca-se o papel do *Movimento Todos para Educação*, de governos com maior aceitação social – como o petista –, da mídia, da CNI, de OM, de intelectuais da educação incorporados pelo Aparelho de Estado ou de instituições formadoras, entre outros.

Explicitamos nossa compreensão de que o projeto educativo contido nas DCNP, nas reformas em CPe e na formação docente está vinculado hegemonicamente aos interesses do capital. As reformas na Licenciatura em Pedagogia obedeceram a um intento aparentemente interno às IFES, bem como responderam – conscientemente ou não – ao movimento da ordem capitalista, que busca incessantemente, em todas as dimensões da vida, estratégias de internalização e reprodução de seu modo de entender, pensar e agir na sociedade.

Assim, a atual formação docente no CPe está permeada, entre outras, pelas concepções da Teoria do Capital Humano, pela Pedagogia das Competências, pela Pedagogia do Aprender a Aprender, pela educação ao longo da vida, pela reconversão docente, pelo discurso da responsabilização docente e do trabalhador, pela lógica gerencialista (da escola, do ensino, do trabalho docente e da profissão), pela perspectiva reflexiva-investigativa pragmática, na qual a pesquisa é tida como

ferramenta de autoajuda do docente (aquele que é mediador da aprendizagem e da inclusão), pelo controle dos resultados.

A responsabilização dos docentes foi divulgada por agências do capital, em propagandas e notícias dos meios de comunicação de massa, nas DCNP, em PPCPe e pelo MEC. Citamos a campanha do MEC, divulgada nas últimas semanas pela mídia, por ocasião dos preparativos pré-olimpíadas no Brasil. Em relato de atletas que se destacam em diferentes modalidades esportivas, pede-se a colaboração, docilização dos alunos e respeito aos professores.[141] O projeto educativo do capital nas instituições de ensino não pode ser atrapalhado pelos estudantes. A ideia subjacente é a da criação do consenso de que a escola é local de treinamento e os professores, como "super-heróis", os responsáveis por fazer dos alunos campeões na vida. Desconsideram-se todos os fatores determinantes que interferem na educação, na escola, no trabalho docente e na vida dos alunos. Trata-se de um discurso limitado, meticuloso e ideológico sobre os alunos e os profissionais da educação, sobrecarregando os professores.

Após localização do objeto de estudo neste contexto político, econômico e educacional, os esforços de análise permitiram testar hipóteses, responder as questões da pesquisa e construir a tese. Reafirmamos os pressupostos da pesquisa: a política de formação docente, o CPe e a escola são importantes para a perpetuação das relações capitalistas de produção; o projeto educativo subjacente às DCNP dialoga não apenas com as proposições da ANFOPE e seus apoiadores, mas principalmente com as de OM – agências do capital. Importante ainda realçar que na política de formação docente das *Diretrizes* há uma reconversão e uma ressignificação conceitual da docência, com sentido alargado, que não é sinônimo de atividade de ensino, e sim qualquer atividade realizada em espaços educativos, na função de professor, de gestor, de pesquisador ou outras. O último pressuposto é a caracterização do profissional proposto em CPe como *professor-instrumento* da reforma e como *superdocente*.

A pesquisa permitiu constatar que as 27 IFES se adequaram e internalizaram as DCNP, ainda que com variações na forma de organização dos cursos ou mesmo contrariando um ou mais elementos da *Resolução*, sem no entanto ferir o sentido da formação. Entre elas há alguns elementos que se diferenciam: a UFRGS oferece estágio apenas numa das etapas iniciais da Educação Básica e o NADE aproxima-se

[141] Disponível em: <https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/videos/1048776171836863>. Acesso em: 10 jul. 2016.

das antigas habilitações; a UFSC direciona a formação à docência para EI e AIEF; a UNIFESP denomina o estágio de "residência pedagógica"; algumas IFES incluem estágios ou temáticas pouco comuns, especialmente em espaços não escolares; a UFRJ e a UFPR conferem ao egresso o título de *pedagogo*; o reconhecimento de algumas universidades de que o licenciado deva ser reconhecido com um intelectual da educação; entre outros.

No que concerne aos aspectos comuns e hegemônicos entre as IFES destacamos: a concepção de docência alargada; a ressignificação do sentido de docência e de docente, visto como pesquisador, gestor e professor; a presença do tripé docência-gestão-pesquisa em todos os CPe, variando apenas a articulação entre as três áreas; o sentido da pedagogia como dimensão prática e como curso; a diversidade de denominações do egresso; a diversidade de sentidos da gestão no curso (campo de atuação, conteúdo da formação, administração, defesa de gestão democrática, gestão profissional e gestão de ensino); a hegemonia da pesquisa como ferramenta de autoajuda do docente, num viés utilitarista e reduzido em relação à produção de conhecimentos; o perfil, as competências e as atribuições do profissional a ser formado; a responsabilização política do licenciado por problemas educacionais, profissionais, econômicos e sociais; a presença da perspectiva inclusiva; as confusões, lacunas e ambiguidades conceituais.

No caso das Universidades Federais estudadas, não se trata apenas da internalização, mas também da defesa da reforma, que para muitas não representou novidade, visto que a mesma lógica de formação tem sido aplicada desde a década de 1990, fazendo eco às formulações defendidas pela ANFOPE e seus intelectuais. Evidenciamos ainda a carência de críticas ao projeto político contido na *Resolução CNE/CP n. 1*/2006, realizada por apenas duas IFES, e certo silenciamento, a partir do Governo Lula, sobre a conjuntura política e econômica e sua relação com o CPe. Faz parte deste último aspecto uma perspectiva da história do curso que denominamos de "história atrofiada", por retomar questões emblemáticas e desafios da Pedagogia em si mesmos ou vinculando-os apenas a aspectos da política educacional.

É indiscutível a presença e influência da ANFOPE e apoiadores na reforma de CPe das IFES estudadas. Não queremos afirmar com isso que o projeto defendido por ela seja o mesmo que o propagado por frações do capital. Todavia ambos os estão colocados nos PPC a tal ponto que levantamos a hipótese de que algumas das proposições da associação incorporadas à formação docente possam ter sido

ressignificadas, contribuindo para uma formação docente debilitada, ainda que não fosse essa a intenção de origem.

Nosso principal objetivo foi o de compreender que Licenciado em Pedagogia as Universidades Federais pretendem formar. Acreditamos que as evidências apresentadas e exploradas, que tratam da organização dos cursos e, especialmente, do licenciado, deram elementos para respondê-lo. Na nossa compreensão, a política de formação da agenda do capital, posta em CPe de IFES, visa construir uma espécie de *superdocente*. Esta nova operação conceitual, em substituição à que tínhamos denominado em produções anteriores como *superprofessor*, resultou da reanálise das DCNP em confronto com os projetos das Instituições estudadas. Mediante esse procedimento, verificamos que a ressignificação do conceito "docência" na documentação legal foi incorporada nos CPe, ou seja, o "docente" abrange atividades de ensino, gestão e pesquisa, sobrecarregando o licenciado com muitas funções, responsabilidades, expectativas, sem a correspondente formação profunda.

Na reforma está colocada uma latente distinção entre o docente e o professor, que resultou em confusão conceitual entre as universidades e internamente nos próprios cursos. O docente seria um profissional multifuncional que congregaria a possibilidade de atuar em diferentes campos, enquanto o professor estaria restrito ao ensino em sala de aula. Não concordamos com essa ressignificação conceitual, mas é preciso reconhecer esse movimento na política e alertar para o risco de uma possível intensificação e precarização do trabalho docente, entre outros motivos, por ter que conciliar uma infinidade de atribuições sem condições materiais e valorização para tal.

Outro aspecto, extremamente importante, refere-se ao modo como o ensino foi contemplado nos cursos: minimização de cargas horárias de disciplinas específicas; ênfase na aprendizagem mais do que no ensino; priorização de soluções pragmáticas para os problemas teórico-práticos em termos pedagógicos e subordinação da pesquisa às demandas da prática em sala de aula ou da gestão. Em suma, perdeu-se de vista o ensino, o professor, a função da escola; logo, a noção de docência é funcional ao sujeito que os CPe das IFES anunciam que formarão.

Ao internalizarem a agenda educativa capitalista e o modelo de professor que ela apregoa, as Universidades Federais propõem um Licenciado em Pedagogia que não se sabe ao certo quem será, mas poder-se-ia chamá-lo de *superdocente*, visto que as expectativas sobre ele, bem como suas funções, competências e atribuições, são

infindáveis. As análises realizadas confirmam sua existência como uma das grandes tendências dessas Instituições. Reunimos elementos que permitem desenhar duas de suas faces: a primeira, aparente, apresenta um profissional "forte", supostamente capaz de responder às inúmeras atribuições e responsabilidades sobre ele depositadas, competente para os vários campos nos quais poderia atuar. A outra face, essencial, evidencia sua fragilidade, devido a uma formação incipiente, com dispersão de disciplinas distribuídas em exíguas cargas horárias e escassa verticalização dos estudos; uma profissão passível de questionamento sobre a sua identidade. São muitos os limites dessa formação. Ela se caracteriza por ser *alargada* e, ao mesmo tempo, *restrita*. *Alargada* por ser sobrecarregada de temas a serem abordados num mesmo curso e pela multiplicidade de campos de atuação. *Restrita*, porque nela predominam "doses homeopáticas" de aprofundamento nesses assuntos devido à sua duração e carga horária. Nesse movimento de *alargamento* e *restrição*, ficou evidente, independentemente dos motivos, a adesão majoritária à inclusão de vários campos de atuação num mesmo curso, inclusive com a presença de campos de atuação não mencionados explicitamente nas DCNP – como Educação do Campo, espaços não escolares, OnG, empresas, hospitais e movimentos sociais.

Como espaço de disputa de interesses com projetos ou perspectivas de educação distintas, não se pode negar que a inclusão desses espaços educativos e de temáticas diversificadas nos CPe atendem a reinvindicações de forças mais ou menos organizadas em movimentos sociais. As organizações desses grupos ligados às comunidades indígenas, ao campo, aos sindicatos, às mulheres, aos negros, entre outros, tiveram algum poder de intervenção na definição das DCNP e na organização dos CPe. Outras possíveis explicações para essa adesão podem ser a trajetória dos núcleos e grupos de pesquisa relacionados a alguma das áreas de conhecimento e intervenção; a história das instituições e sua localização geográfica, que podem favorecer certas escolhas; as precauções relativas às avalições que os cursos sofrem por parte do MEC, que exige correspondência entre o PPCPe e as *Diretrizes*; a incorporação da lógica disseminada, nacional e internacionalmente, a partir da década de 1990, de que todos os lugares são lugares de aprendizagem, ao longo da vida, tal como proposto no *Relatório Delors* (2000).

Pelo exposto, sem esgotar as competências demandadas de frações do capital e as presentes nos PPCPe, observamos que para a formação docente e a do trabalhador são destacados os seguintes requisitos: a centralidade das habilidades práticas, flexíveis, proativas,

subjetivas e de autorresponsabilização e autoavaliação. Ou seja, os cidadãos devem possuir um conjunto de competências úteis para o mercado e que facilitem o processo de conformação política e ideológica. A Educação Básica e os seus professores devem contribuir com a formação desses indivíduos, para que adquiram os atributos necessários de empregabilidade, como o protagonismo, empreendedorismo, criatividade, flexibilidade, iniciativa para interpretar desafios, solucionar problemas e inovar ideias, bom senso, capacidade de aprender continuamente, ter facilidade de adaptação, interagir ativamente no grupo e lidar com as diferenças, utilizar as novas tecnologias e dominar língua portuguesa, matemática e ciências – únicos conhecimentos diretamente mencionados.

Alguns elementos compõem nossa tese. O primeiro diz respeito à constituição do *superdocente* – cujo sentido deve-se à sua impossibilidade de existência –, e o segundo à secundarização do ensino na formação. Como mencionado, o profissional formado em CPe tem a aparência forte, mas, na essência, não se sustenta.

A secundarização do ensino ocorre quando se propõe um curso com tamanha dispersão de assuntos, sem aprofundamento e com pouco espaço e carga horária reservados para o ensino. São muitas as implicações desse problema, dos quais destacamos: se, de fato, o licenciado sair com a formação proposta, não conseguirá executar sua função no processo de ensino-aprendizagem e a formação da classe trabalhadora na Educação Básica estará severamente comprometida. Identificamos esse problema na relação entre formação *restrita* e *alargada* e, principalmente, na debilidade da formação no que tange aos conhecimentos, fundamentos e metodologias nas áreas de conhecimento específico que o licenciado terá que trabalhar na escola. Se levarmos em conta que o papel da escola vem sendo também reconvertido, secundarizando-se a apropriação ativa dos conhecimentos historicamente produzidos, essa perspectiva de formação não está incoerente. Contudo, estará se pensarmos em superar o aprender a aprender, defendendo a articulação orgânica de processos de ensino-aprendizagem.

Para além do exposto, não se pode deixar de levar em conta que "[...] a escola não é uma mera ferramenta e criação do capital, mas um espaço de contradições que toma determinada direção de acordo com a luta de classes" (MIRANDA, 2005, p. 7). Compartilhamos a ideia de que a formação e o trabalho docente são alvos de interesses contraditórios; comprometem-se, em última instância, com a *internalização* ou com a *contrainternalização* das relações sociais

capitalistas e, fora desse contexto, não podem ser compreendidos (MÉSZÁROS, 2004). Para a classe trabalhadora, a escola é uma das condições necessárias para adquirir os conhecimentos socialmente produzidos que podem permitir a ela: a reprodução da sua existência nessa sociedade; o desenvolvimento das várias dimensões do ser humano; a compreensão de si e do funcionamento das relações sociais, históricas, econômicas, políticas, filosóficas e culturais; o desenvolvimento da "capacidade do aluno de indignar-se com as mazelas sociais impostas pelo mundo na atualidade" (PICCININI, 2011, p. 9); auxiliar na conscientização de classe; "[...] Armar a criança para a luta e para a criação da nova ordem" (PISTRAK, 2006, p. 37). Para essa "nova ordem" ser construída é necessária, entre outros elementos, uma educação que vá além do capital, e a escola poderia contribuir com esse processo. Concluímos que não basta defender a escola pública, mas é preciso explicitar que função e que tipo de educação se defende para ela.

Esta tese de doutorado em educação evidencia uma triste e preocupante situação da formação dos profissionais da educação, especialmente dos Licenciados em Pedagogia. Todavia, sabemos que não diz respeito apenas a este Curso, mas estende-se às demais licenciaturas e políticas educacionais, já que o projeto educativo está internalizado nelas também.

Frisamos que não discutimos o *lócus* da formação – em universidades e faculdades de educação ou equivalentes –, tampouco as acusações de que o CPe é "demasiadamente teórico". Nosso intento foi o de demonstrar que o problema está na internalização do projeto educativo do capital na política educacional e em instituições formadoras. Embora tenhamos analisado documentos oficiais de IFES e referenciado as propostas como sendo dessas Instituições, não temos indícios suficientes para afirmar que as Faculdades ou Centros de Educação participaram de fato do processo. Em geral, foram construídos no interior dos Cursos e, mesmo nesses, não representam necessariamente os interesses de todos que neles atuam ou estudam.

Consideramos pertinente mencionar Saviani (1992, p. 285) quando afirma, na esteira do pensamento de Gramsci, que se faz necessário superar o otimismo ou pessimismo "ingênuo, em direção àquilo que eu chamaria, na falta de uma expressão melhor, entusiasmo crítico". Ou seja, faz-se necessário problematizar e lutar contra a política de formação docente em andamento, conhecendo os meandros do passado e do presente para pensarmos com "entusiasmo crítico" nas estratégias de luta em favor da formação de professores e da classe

trabalhadora, com uma perspectiva de educação para além do capital. Encerramos com as certeiras palavras do poeta uruguaio.

No te rindas, aún estás a tempo,
[...]
No te rindas, por favor no cedas,
Aunque el frío queme,
Aunque el miedo muerda,
Aunque el sol se esconda,
Y se calle el viento,
Aún hay fuego en tu alma
Aún hay vida en tus sueños.
[...]
Porque esta es la hora y el mejor momento.

(*No Te Rindas*, Mario Benedetti)

REFERÊNCIAS

DOCUMENTOS ANALISADOS

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. *Projeto Acadêmico do Curso De Pedagogia*. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/graduacao/presencial/projeto-academico>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. Campus Salvador. *Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA*. Salvador, 2012. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Educação. Campus João Pessoa. *Projeto Político Pedagógico – Curso de Pedagogia*. João Pessoa, 2006. Disponível em: <http://pedtarde.blog.com/files/2012/05/www.ce_.ufpb_.br-ce-ppp1.html_.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Centro de Educação. Campus Maceió. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.* Maceió, 2006. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/arquivos/prograd/cursos/campus-maceio/ppc-pedagogia-licenciatura.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Educação. Campus Goiás. *Projeto Político-Pedagógico Curso de Pedagogia*. Goiânia, 2003. Disponível em: <http://www.fe.ufg.br/p/4238-projeto-politico-pedagogico>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Campus Pantanal. Resolução nº 63, de 28 de Março de 2011. Aprova o novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, do Campus do Pantanal da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. In: UFMS. *Boletim Oficial de Atos Administrativos*. ANO XXII - Nº 5040, terça-feira, 3 de maio de 2011, Corumba: UFMS, 2011. Disponível em: <https://bse.ufms.br/>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. *Manual do Aluno – Colegiado do Curso de Pedagogia*. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/pedagogia/content/download/19411/135481/file/Manual%20do%20Aluno%202013.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Centro de Educação. Campus Recife. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação/UFPE*. Recife, 2007. Disponível em: < https://www.ufpe.br/ce/images/graduacao/ppc.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

_____. Centro de Educação. Campus Recife. *Relatório Perfil Curricular*. Ementário. Data: 3/10/2013 Recife, 2013. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proacad/images/cursos_ufpe/administracao_perfil_1608.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Departamento de Pedagogia. Campus Vilhena. *Projeto Político Pedagógico Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura.* Vilhena, 2009. Disponível em: <http://www.dacie.unir.br/downloads/2115_ppp____versao_enviada_para_recadastramento_e_mec.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Campus Boa Vista. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.* Boa Vista, 2009. Disponível em: < https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fufrr.br%2Fpedagogia%2Findex.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D12%3Appp%26id%3D2%3Aregimentos%26Itemid%3D189&ei=2j_BVMCXNc3ZsASotoGABA&usg=AFQjCNE94amhjxGhQHCeBBjS9oIwDfNuJg&sig2=KtrmycxGVt63X3l5ftMU6w&bvm=bv.83829542,d.aWw&cad=rja >. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-vers%C3%A3o-final-2.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Campus Guarulhos. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. São Paulo, 2010. Disponível em: <www2.unifesp.br/prograd/app/cursos/index.php/prograd/arq_projeto/951>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE TOCANTINS. Campus de Palmas. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus de Palmas.* Palmas, 2007. Disponível em: <http://download.uft.edu.br/?d=5b87a7bc-316b-401a-82b3-e48daa7b2c25:consepe_n_04_2007_ppp_pedagogia_palmas_1809.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Centro de Educação Letras e Artes. Campus Rio Branco. *Licenciatura em Pedagogia (versão 11)*. Currículo. Informações Gerais. *Homepage* institucional que apresenta informações do curso. [2012?]. Disponível em: <http://200.129.173.3:2080/ementario/curriculo.action?v=231>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Campus Macapá. *Projeto do Curso de Pedagogia – 2008/2009.* Macapá: UNIFAP, 2008. Disponível em: <http://www2.unifap.br/pedagogia/projeto-do-curso-de-pedagogia-20082009/>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Faculdade de Educação. Campus Manaus. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Manaus, [2007?]. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12643502/administracao-superior-faculdade-de-educacao-ufam>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Faculdade de Educação. Campus Fortaleza. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Fortaleza, 2006. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.si3.ufc.br%2Fsigaa%2FverProducao%3FidProducao%3D77952%26key%3Dbd1970e57f69f34c150301f2744d4400&ei=v5XGVNPNIq3dsATTz4LwCg&usg=AFQjCNFDKLYD2e6gylTWQFYTX5iSxganBQ&sig2=-dicUnHReodBec1ptNTDUQ&bvm=bv.84349003,d.aWw&cad=rja>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro de Educação. Campus Vitória. *Curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno – Currículo 681 – Projeto Pedagógico*. Vitória, 2010. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/PPC-Noturno.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Centro de Ciências Sociais. Campus São Luís. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em Primeira Licenciatura.* São Luís, 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=https%3A%2F%2Fsigaa.ufma.br%2Fsigaa%2FverProducao%3FidProducao%3D2839%26key%3D11ad4bda50246aed12f200280f064d44&ei=Sk_BVI3VA8WHsQTg2YCoCA&usg=AFQjCNGgpjU5P1ebBgMUNXSAIGaG2K_5iw&sig2=dkpRJ8GuGpdW3-rDuT3a8g&bvm=bv.83829542,d.aWw&cad=rja>. Acesso em: 26 jul. 2014.

_____. Centro de Ciências Sociais. Campus São Luís. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em Primeira Licenciatura*. São Luís, 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=https%3A%2F%2Fsigaa.ufma.br%2Fsigaa%2FverProducao%3FidProducao%3D2839%26key%3D11ad4bda50246aed12f200280f064d44&ei=v5jGVLTkJc_isATnz4DQAg&usg=AFQjCNGgpjU5P1ebBgMUNXSAIGaG2K_5iw&sig2=MtZ9V-gde_Mm3H15K07ntw&bvm=bv.84349003,d.aWw&cad=rja>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. Instituto de Educação. Campus Cuiabá. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Cuiabá, [2007?]. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/censo/ObterPlanoPedagogico.aspx?codigoExterno=134&nivel=g&formato=pres&callback=http://www.ufmt.br/ufmt/site/ensino/graduacao/Cuiaba?plano=false>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Instituto de Ciências da Educação. Faculdade de Educação. Campus Belém. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Belém, 2010. Disponível em: < http://faed-ufpa.com.br/pdf/academico/PPCPedagogia2011.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Educação. Campus Reitoria. *Proposta de Reformulação Curricular para o Curso de Pedagogia*. Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.pedagogia.ufpr.br/ppp.pdf>. Acesso em: 26 julho 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Centro de Ciências da Educação. Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Teresina. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI*. Teresina, [2010?]. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/pedagogia_cmpp.pdf >. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Faculdade de Educação. Campus Praia Vermelha. *Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppppedagogia.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

_____. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Faculdade de Educação. Campus Praia Vermelha. Fluxograma currículo do curso de licenciatura em Pedagogia. *Matriz curricular*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppppedagogia.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Curso de Pedagogia – Campus Natal. Estrutura Curricular*. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. *Homepage*. Natal: UFRN, [2007?]. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/lista.jsf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Detalhamento do Projeto Pedagógico*. Porto Alegre, [2008?]. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Certificado.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SERGIPE. Campus São Cristóvão. *Licenciatura Plena em Pedagogia*. Currículo. Informações Gerais. *Homepage*

institucional que apresenta informações do curso. 2008. Disponível em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/12686625>. Acesso em: 26 jul. 2014.

DEMAIS REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia A. S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. In: *Revista Educação e Sociedade*, out. 2006, vol. 27, n. 96, 2006, p. 819-842.

ALLAN, Kenji Seki. *O Capital e as universidades federais no governo Lula: o que querem os industriais?*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2014.

ALMEIDA, Sérgio Antunes de; WOLFF, Simone. A industrialização da educação na dinâmica do capitalismo contemporâneo: novas tecnologias e o trabalho docente sob o ensino a distância. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 229-244.

ALVES, Mari Celma Matos Martins. *Rede Kipus e formação docente na América Latina e Caribe*: do protagonismo à subordinação. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95581/301718.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento Final do VI Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1992. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em: 13 jul. 2010.

_____. Documento Final do VII Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1994. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em: 13 jul. 2010.

_____. Documento Final do VIII Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1996. Disponível em: <www.lite.fae.unicampi.br/anfope>. Acesso em:

13 jul. 2010.

_____. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos ANFOPE. Profissionais de Educação. In: Documento Final do IX Encontro Nacional, Campinas, 1998b (mimeo).

_____. Proposta da ANFOPE para a minuta de resolução sobre diretrizes da Pedagogia. Campinas, 2005. (mimeo).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO et al.. Documento das entidades sobre a Resolução do CNE. 2005a. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/>. Acesso em: 10 jun. 2006.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO et al. Posicionamento Conjunto da ANFOPE, ANPEd, CEDES e FORUMDIR. Contribuições para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 07 jul. 2005, 2005b (mimeo).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO et al.. Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação. *Manifesto de Brasília*. Posicionamento contrário ao Projeto de Resolução do CNE, Brasília, 07 jun. 2005c. (mimeo).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO; FÓRUM DE DIRETORES DE FACULDADES/CENTROS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Carta de florianópolis*. Encontro Nacional do Forumdir e Encontro Regional da Anfope Sul. Realizado em 6 e 7 de junho 2016. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/noticias/329-carta-de-florianopolis>. Acesso em 20 jun. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. *Sobre a Anped* . Hompage, 2016. Disponível em: < http://www.anped.org.br/sobre-anped>.Acesso em 20 jun. 2016.

ANTUNES, Caio. *A Educação em Mézáros: trabalho, Alienação e*

emancipação. Campinas, SP : Autores Associados, 2012 – (Coleção Educação Contemporânea).

ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalhador no BRASIL II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências: informalidade, infoproletariado, (i)materialidade e valor. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 13-27.

AZEVEDO, Ivana Alves Monnerat de. *As Políticas Públicas Educacionais e o Processo de Formação do Professor nos Cursos de Licenciatura.* Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1660>. Acesso em: 16 jun. 2014.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento*. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington: BM, 2011.

BATISTA, Roberto Leme. A reestruturação produtiva do capital e a emergência da noção de competência no mundo do trabalho. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan (Orgs.). *Trabalho, educação e sociabilidade*. Maringá, PR: Praxis: Massoni, 2010. p. 173-189.

BBC, Brasil. *Entenda por que a produtividade no Brasil não cresce*. Por Ruth Costas. Edição do dia: 27/05/2014, 2014. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/05/140519_produtividade_porque_ru>. Acesso em: 10 jun. de 2015.

BIANCO, Rita De Cássia R. Del. *Profissionalidade Docente Em Projetos De Cursos De Pedagogia De Universidades Do Estado De Goiás*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert_-_Rita_Cassia.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

BISSOLI DA SILVA, C.S.. *Curso de Pedagogia no Brasil: uma história de busca de afirmação de identidade*. 1998. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 1998.

BISSOLI DA SILVA, C.S.; CARMEM S. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. SP: Cortez, 2002, p. 129-152.

BOMENY, H.. O Seminário OREALC/UNESCO sobre o Futuro da Educação na América Latina e Caribe. *Relatório de evento da UNESCO*. RJ: Fundação Getulio Vargas; PREAL(BR), 2000. Disponível em: <http://br.search.yahoo.com/search?p=O+Semin%C3%A1rio+OREALC%2FUNESCO+sobre+o+Futuro+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+na+Am%C3%A9rica+Latina+e+Caribe&ei=utf-8&fr=chr-yie8>. Acesso em: 10 fev. 2010.

BOTTOMORE, Tom. *DICIONÁRIO* do pensamento marxista. Editor Tom Bottomore. [tradução, Waltensir Dutra; Antônio Moreira Guimarães]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: CN, 1999b.

_____. 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: Planalto, 2008.

_____. Portaria nº 808, de 18 de junho de 2010. Aprova o instrumento de avaliação para reconhecimento de Cursos Pedagogia, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília: MEC, 2010.

_____. Projeto de Lei do Senado Nº 284, de 2012 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Brasília: Senado, 2012. Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/atividade/Materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>. Acesso em: 03 fev. 2015.

_____. Agenda de trabalho deverá estimular a produtividade e o crescimento inclusivo no Brasil. Portal Brasil, Economia e Emprego. Publicado: 02 dez. 2012, 2013b. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2013/12/agenda-de-trabalho-devera-estimular-a-produtividade-e-o-crescimento-inclusivo-no-brasil>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014b. Disponível em: < http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em: 2 ago. 2015

_____. *Projeto de Lei do Senado Nº 6,* de 2014 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 residência docente na educação básica. Brasília: Senado, 2014c. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=144206&tp=1>. Acesso em: 03 fev. 2015.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 1º de julho de 2015 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015a. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2015.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000*. Dá nova redação ao § 2o do artigo 3o do Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 8 ago. 2000, 2000a.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução n. 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. 2002a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2009.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução n. 2 de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002b. Disponível em: < http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2009.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Projeto de Minuta para definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 13 dez. 2005a.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n. 5/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 13 dez. 2005b.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP n. 3/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília: CNE, 21 fev. 2006a.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, 11p.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Seja um professor. Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidade para todos. Website. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: < http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 5 ago. 2013

BRASIL; COORDENADORIA DE APOIO AO PESSOAL DO ENSINO SUPERIOR. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Publicado: 12 já. 2010. última atualização: 09 dez. 2014. Homepage. Brasília: MEC, 2014. Disponível em:< http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 29 jan. 2015.

BRASIL; INSTIUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICAS. Seminário internacional debate inovação e produtividade. Portal de

notícias. Edição do dia: 09 jun. 2015, 11:21. Brasília: *IPEA, 2015c. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25581>*. Acesso em: 15 jun. 2015.

BRASIL; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Básica. Sinopse Ano 2014. BRASIL, INEP 2015b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 16 maio 2016.

BRASIL; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2014: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : INEP, 2014.

BRASIL; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. INEP. Homepage INEP. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gestão democrática nos sistemas e na escola. Técnico em Gestão Escolar. Profuncionário. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf>. Acesso em: 1º abr. 2016.

BRITO NETO, Anibal Correia; SHIROMA, Eneida Oto. O professor na mira das reformas: orientações do "Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina e Caribe". In: *Anais do NEIP 2015*. Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente. Niterói: UFF, 2015. Disponível em: <http://www.niepmarx.com.br/MM2015/anais2015/mc42/Tc421.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2015.

BRUNO, Lucia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. 16, n. 48, set./dez. 2011.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*. The World Bank, Washington, DC, 2012. Disponível em:

https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2383/656590REPLACEM0hieving0World0Class0.pdf?sequence=1. Acesso em: 13 jul. 2016.

BRZEZINSK, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. *In: RBPAE* – v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19127/11122>.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez, 2008.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. T*endências nos Currículos dos Cursos de Formação de professores para as Séries Iniciais*. Universidade Federal do Pará. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1763—Int.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

CAMPOS, Helane Cibele do Nascimento. *A Identidade Profissional do Pedagogo no Curso de Pedagogia Da UFPA e nas Diretrizes Curriculares Nacionais: Aproximações e Distanciamentos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto De Ciências Da Educação. Universidade Federal o Pará de Belém, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2121>*.

CASTELO, Rodrigo. *O Social Liberalismo: auge e Crise da Supremacia Burguesa na era Neoliberal.* São Paulo : Expressão Popular, 2013.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS INDUSTRIAS. *Educação para o Mundo do Trabalho*. Sumário Executivo. Brasília: CNI, 2013a. Disponível em: <http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_18/2013/07/24/4499/20131028095018121691a.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. *ENAI 2013*: O problema da baixa produtividade brasileira começa na escola, dizem especialistas. Agência de notícias. Portal da Indústria. Publicado em: 12 dez. 2013, 2013b. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2013/12/1,30122/enai-2013-o-problema-da-baixa-produtividade-brasileira-comeca-na-

escola-dizem-especialistas.html>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. *ENAI 2014:* Do ensino básico à formação superior, qualidade dos professores é central para melhorar educação. Agência de notícias. Portal da Indústria. Publicado em: 05 nov. 2014, 2014b. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2014/11/1,51050/enai-2014-do-ensino-basico-a-formacao-superior-qualidade-dos-professores-e-central-para-melhorar-educacao.html>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. *ENAI 2014: Empresários afirmam que produtividade depende de mudanças estruturais*. Agência de notícias. Portal da Indústria. Publicado em: 05 nov. 2014, 2014c. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2014/11/1,51031/enai-2014-empresarios-afirmam-que-produtividade-depende-de-mudancas-estruturais.html>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. *ENAI 2014: Inovação depende da qualidade da educação*. Agência de notícias. Portal da Indústria. Publicado em: 05/11/14, 2014a. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2014/11/1,50892/enai-2014-inovacao-depende-da-qualidade-da-educacao.html>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. *NOTA Econômica*. Informativo CNI, Ano 1, Número 1, Janeiro de 2015, Brasília: CNI, 2015a. Disponível em: <http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_24/2015/02/20/526/Notaeconomica01-Competitividade.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. *Produtividade brasileira é a que menos cresce em relação a 11 países*. Agência de notícias. Portal da Indústria. Publicado em: 23/02/2015, 2015b. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2015/02/1,56840/produtividade-brasileira-e-a-que-menos-cresce-em-relacao-a-11-paises.html>. Acesso em: 10 jun. 2015.

COMIÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Saiba quais estados brasileiros não respeitam a Lei do Piso*. Tabela de Vencimento Salarial. Publicado em Terça, 15 Março 2016 11:00. Brasília: CNTE, 2016. Disponível em:

<http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>. Acesso em: 10 jun. 2016.

COAN, Marival. Educação para o Empreendedorismo como Slogan do Capita. In:EVANGELISTA, Olinda (Org.) *O que Revelam os Slogans na Política Educacional.* Araraquara, SP: Jnqueira&Marin, 2014. p. 141-173.

COELHO, Eurelino. Dois golpes, duas ditaduras. *História Revista*, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 120–141, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/39368/19959>. Acesso em: 20 jun. 2016;

COLEMARX. Plano Nacional de Educação (2011-2020): notas críticas. Rio de Janeiro: COLEMARX; ADUFRJ, 2014, p. 6-38.

CORREIO Brasilienze. *Baixo nível de educação trava produtividade das empresas*. Por Simone Kafruni e Ana Paula Lisboa. Postado em: 02 jan. 2015, 06:03, atualizado em: 20 jan. 2015, 2015a. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/ app/noticia/economia/2015/01/02/internas_economia,464382/baixo-nivel-de-educacao-trava-produtividade-das-empresas.shtml>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. *FMI reduz previsão de crescimento mundial para 2015 e 2016*. Postado em: 20 jan. 2015, 06:05, atualizado em 20 jan. 2015, 07:31, 2015b. Disponível em:<http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2015/01/20/internas_economia,467159/fmi-reduz-previsao-de-crescimento-mundial-para-2015-e-2016.shtml>. Acesso em: 10 junho 2015.

COSTA, Letícia Jensen de Oliveira. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*: das proposições oficiais às propostas curriculares. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

CRUZ, Bruna Cardoso. *A Formação Profissional Específica nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia: a Apropriação de Saberes para a Docência.* Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2011.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma Teoria Crítica do Fenômeno Educativo*. 3. ed.. São Paulo : Cortez : Editorai Autores Associados, 1987 – (Coleção Educação Contemporânea).

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"?. In: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 87, maio/ago 2004, Campinas/SP: CEDES, 2004. p. 423-460. Disponível em: <http://www.cedes. unicamp.br>. Acesso em: 19 set. 2010.

DECKER, ALINE INÁCIO. *A Formação Docente no Projeto Político do Banco Mundial (2000-2014)*. Dissertação (Mestrado em Educação) Florianópolis, SC: PPGE/UFSC, 2015. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/162714/338847.pdf?sequence=1> Acesso em: 8 jun.2016.

DELORS, Jacques. *Educação:* um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez; MEC; UNESCO, 2000.

DINIZ, Diana Costa; LIMA, Francisca das Chagas Silva. Para além da desintelectualização do pedagogo: uma crítica ao recuo da teoria na formação docente. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*. 2, n. 2, março, 2010. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/9-%20para%20alem%20da%20desintelectualizacao%20do%20pedagogo-%20diana%20diniz%20e%20francisca%20das%20chagas.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

DRUCK, Graça. A precarização social do trabalho no Brasil: alguns indicadores. In: Antunes, Ricardo (org.) *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun., 2006.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 35-40, set./out./nov./dez., 2001.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.

DURHAM, E.. Fábrica de maus professores. Entrevista. In: *Revista Veja*. 26 de novembro de 2008, SP: Abril, 2008.

DURLI , Zenilde; BAZZO, Vera Lúcia. . Diretrizes Curriculares Para O Curso De Pedagogia: concepções em Disputa. *In: ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB v. 3, no 2, p. 201-226*, maio/ago. 2008. Disponível em: http://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/938/709>. Acesso em: 16 jun. 2016.

_____. *O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

EBC, Agência Brasil. *FMI prevê retração de 1% para economia brasileira em 2015*. Edição do dia: 4/04/2015, 13:25, 2015. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2015-04/fmi-preve-retracao-de-1-para-economia-brasileira-em-2015>. Acesso em: 30 agosto 2015.

EVANGELISTA, Olinda. Política de formação docente no governo Lula (2002-2010). In: *VIII Seminário Internacional Red Estrado*, 2010, Lima. Anais do VIII Seminário Internacional Red Estrado. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010b. p. 1-14.

_____. Rede *kipus* e reconversão docente na América Latina e Caribe. In: *Quarto Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais*, 2009, Cascavel PR. Quarto Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Cascavel PR: UNIOESTE, 2009.

_____. Rede *Kipus* e Reconversão docente. In: *XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ENDIPE*, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE. Trajetória e processos de Ensinar e Aprender: lugares,

memórias e culturas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008b. v. 1.

_____, Olinda. *A formação universitária do professor. O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC/ Editora Cidade Futura, 2002.

_____. *Almas em Disputa: reconversão do docente pela ressignificação da educação*. Relatório final do Projeto de Pesquisa CNPq (2006-2010). Florianópolis: CED/UFSC, 2010a. (mimeo)

_____. Conhecimento e Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 26, n. 2, p. 551-570, jul./dez. 2008b.

_____, Olinda. *Política de Formação Docente no Governo Lula (2002-2010)*. Relatório final do Projeto de Pesquisa CNPq (2010-2014). Florianópolis: CED/UFSC, 2014. (mimeo)

EVANGELISTA, Olinda. Políticas Públicas Educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012, Campinas. *Anais...* Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. *Todos Pela Educação E O Episódio Costin No Mec*: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. Trabalho Necessário, v. 10, p. 01-29, 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1519%20Artigo%20Roberto%20Leher%20e%20Olinda%20Evangelista.pdf>. Acesso em: 26 jun 2015.

EVANGELISTA, O. ; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. *Educar em Revista* (Impresso), v. 1, p. 185-198, 2012

EVANGELISTA, O. ; TRICHES, J. . Curso de Pedagogia: espaço de reconversão do professor em *superprofessor*. In: *IX Seminário Internacional de la RED ESTRADO*, 2012, Santiago, Chile. Anais do VI Encontro Brasileiro da Rede Estrado. Santiago, Chile: UCH; CLACSO, 2012.

EVANGELISTA, O. ; TRICHES, J. . Professor(a): a profissão que pode mudar um país?. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 15, p. 178-200, 2015.

EVANGELISTA, O. ; TRICHES, J.. Curso de Pedagogia no Brasil: aligeiramento da formação e reconversão docente. In: *X Seminário Internacional RedeEstrado 'Direito à educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputa'*, 2014, Salvador, BA. X Seminário Internacional RedeEstrado "Direito à educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputa". Salvador, BA: EDUNEB, 2014. v. 1. p. 1-15.

EVANGELISTA, O. ; TRICHES, J. . Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: *VII ANPEd Sul*, 2008, Itajaí/SC. CD Row: Anais da VII ANPED Sul. Itajaí/SC: UNIVALI, 2008.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Jovem Professor: um forte! In: SILVA, Mariléia Maria da; QUARTIERO, Elisa Maria; EVANGELSITA, Olinda (Org.). *Jovens, Trabalho e Educação*: a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 277-316.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional.* Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 47-82.

EVANGELISTA,O.; TRICHES, J. Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia. In: *V Simpósio Internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente*, 2009, Uberlândia. V Simpósio Internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente. Uberlândia: UFU, 2009. p. 1-11.

EVANGELISTA,O.**;** TRICHES, J.. Docência, gestão e pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 1, p. 178-203, 2009.

FALLEIROS, Ialê; NEVES, Lúcia M. W. Mudanças na Natureza da Educação Básica. In: MARTINS, André S.; NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *Educação Básica: Tragédia Anunciada?* São Paulo : Xamã, 2015. p. 103-158.

FALEIROS, Vicente de Paula. *A política social do Estado Capitalista*: as funções da previdência e assistências sociais. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FANFANI, Emilio Tenti (Org.). *El Oficio de Docente: vocacoión, Trabajo y profesión em el Siglo XXI.* Buenos Aires : Siglo XXI Editores Argentina, 2006.

FENERSE *et al*. *Carta aberta*. SP, 2005 (mimeo).

FILHO, Domingos Leite Lima. Reformas educacionais e redefinição da formação do sujeito. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan (Orgs.). *Trabalho, educação e sociabilidade*. Maringá, PR: Praxis: Massoni, 2010. p. 211-236.

FOLHA De São Paulo, Jornal. *Um trabalhador americano produz como quatro brasileiros*. Por Claudia Rolli e Alvoro Fagundes. Edição do dia: 31/05/2015, 2015b. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/05/1635927-1-trabalhador-americano-produz-como-4-brasileiros.shtml>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. *Educação e produtividade*. Edição do dia: 28/11/2013, 2013b. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/marcelomiterhof/2013/11/1377709-educacao-e-produtividade.shtml>. Acesso em: 10 junho 2015.

_____. *Especialistas querem residência pedagógica para docente*. Por Sabine Righetti. Edição de: 04/08/2013, 2013a. Disponível em: < http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/08/1321238-especialistas-querem-residencia-pedagogica-para-docente.shtml>. Acesso em: 03 fev. 2015.

_____. *Por que a produtividade do trabalhador brasileiro é tão baixa?*. Especial para a Folha de Pedro Cavalganti Ferreira. Edição do dia: 25/01/2015, 2015a. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/01/1579952-por-que-a-produtividade-do-trabalhador-brasileiro-e-tao-baixa.shtml>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. *Produtividade*. Colunista Samuel Pessoa. Edição do dia:

01/03/2015, 2015c. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/samuelpessoa/2015/03/1596474-produtividade.shtml>. Acesso em: 11 jun. 2015.

FONTANELLA, Silvane. *A Formação docente nos documentos da ANFOPE, nas DCNS e na pedagogia*. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2011.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o Capital Imperialismo: teoria e História.* 3. ed. . Rio de Janeiro : EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FÓRUM DE DIRETORES DE FACULDADES/CENTROS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Apresentação*. HOMPAGE, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/forumdir/apresentacao.htm>. Acesso em 20 jun. 2016.

FRANCO, Maria A. S.; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a Formulação de Diretrizes Curriculares Para Cursos De Pedagogia cadernos de pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v37n130/05.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho. Introdução. O Estado e a revolução de Lênin: a doutrina marxista do Estado e as tarefas do proletariado na revolução. In: LENIN, V. I.. *O Estado e a Revolução*. São Paulo: UNICAMP; Navegando publicações, 2011.

FREITAS, Helena C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2015.

_____. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 17- 44, dez. 1999.

_____. As diretrizes para os cursos de formação de professores da educação básica. In: *Pucviva*, São Paulo - PUC-SP, n. 13, p. 01-20.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2009.

_____. Políticas Educacionais Atuais de Formação dos Profissionais da Educação: desafios para o curso de Pedagogia. In: *Motrivivência*, Editora da UFSC, v. 11, 1998.

_____. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de Formação. In: *Revista Educação e Sociedade*, V.23 n.80, Campinas/SP: CEDES, 2002b. Diponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101733020020 08000009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 23 ago. 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002b.

G1. Jornal da Globo. *Produtividade do brasileiro é a que menos cresce durante uma década*. Portal de notícias. Edição do dia: 23 fev. 2015, atualizado em: 24 fev. 2015, 2015a. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/02/produtividade-do-brasileiro-e-que-menos-cresce-durante-uma-decada.html>. Acesso em: 10 jun. 2015.

G1. Jornal Nacional. *Saiba como a produtividade no trabalho afeta a economia de um país*. Portal de notícias. Edição do dia: 28 abr. 2014, 21h18, atualizado em: 02 maio 2014, 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2014/04/saiba-como-produtividade-no-trabalho-afeta-economia-de-um-pais.html>. Acesso em: 10 jun. 2015.

G1. Jornal Nacional. *Brasil deve cair para 8ª posição em ranking de maiores PIBs, mostra FMI*. Portal de notícias. Edição do dia: 15 maio 2015 06h34, atualizado em: 15 maio 2015, 14h43, 2015b. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/05/brasil-deve-cair-para-8-posicao-em-ranking-de-maiores-pibs-mostra-fmi.html>. Acesso

em: 10 jun. 2015.

GALEANO, Eduardo. *Nós dizemos não.* Rio de Janeiro : Revan, 1990.

GARCIA, Rosalba M. C. . Para além da "Inclusão": crítica às Políticas Educacionais Contemporâneas. In:EVANGELISTA, Olinda (Org.) *O que Revelam os Slogans na Política Educacional.* Araraquara, SP: Jnqueira&Marin, 2014. pp. 101-141.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S.. *Professores no Brasil: impasses e Desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R.. Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Relatório Final: Pedagogia*. São Paulo: FCC, 30 de Agosto de 2008, 2008.

GIMENES, Nelson Antonio Simão. *Graduação em Pedagogia: identidades em conflito.* Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

GOMES, V. C. *Formação de professores no contexto da crise estrutural do capital*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. *Os intelectuais e a organização da Cultura*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HOBOLD, Márcia et al. As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de pedagogia para a formação docente: processo de implantação da Resolução CNE/CP no 1/2006. *In: Psicologia da Educação, São Paulo, 28, 1o sem. de 2009, pp. 151-168,* 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100009>. Acesso em: 16 jul. 2016.

HISTEDBR. Verbete Teoria do Capital humano. Verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto. In: *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Verbetes. Organizadores LOMBARDI, José C.; SAVIANI,

Dermeval. Campinas: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teoria_%20do_capital_humano.htm>. Acesso em: 30 ago. 2014.

HOSTINS, Regina Celia Linhares. O Ensino Superior em Tempos de Crise do Capital Virtualizado e da Individualização Social Pós-Moderna: sua Expressão nas Diretrizes Para o Curso de Pedagogia. *In: 32ª. Reunião Anual ANPEd,* Caxambu, 2009.

IANNI, O. Estado, Sociedade e Classe. In: IANNI, O. *Dialética e capitalismo*. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 59-71.

IASI, Mauro Luis. *Meta Amor Fases:* coletânea de Poemas. 2. ed. . São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. *As Metamorfoses da Consciência de Classe: o PT entre a Negação e o Consentimento.* 2. ed.. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LEAL, Elimar Ponzzo Dutra. Os Pressupostos da Formação do Professor nos Currículos de o Legal e o Prescrito em Debate: cursos de Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2013. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/3439>. Acesso em: 16 ago. 2015.

LEFEBVRE, Henri. Lógica Formal/ Lógica dialética. 3. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 1983;

_____. *A universidade reformada: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação*. Revista Contemporânea de Educação, v. 8, p. 316-340, 2013.

_____. Movimentos Sociais, padrão de acumulação e crise da universidade. *In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd* – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-de-Roberto-Leher-para-o-GT11.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2015.

LIBÂNEO, José C.. Diretrizes curriculares da Pedagogia: Um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?. In: SILVA, Aída M. M.;MACHADO,

Laeda B.;MELO, Márcia M. O.;AGUIAR, Maria da C.C.. (Org.). Novas subjetividades. currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. 1ed.Recife (PE): Edições Bagaço, v. 1, p. 213-276, 2006.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. Formação dos profissionais da educação. In: *Pedagogia e pedagogos*: *caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-58.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G.. Formação de profissionais da educação - Visão crítica e perspectiva de mudança. In: *Revista Educação e Sociedade*, Goiânia-GO, p. 237-277, 1999.
LIBÂNEO, José Carlos. *As diretrizes curriculares da pedagogia – campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo.* 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlos Libaneo2005.htm>. Acesso em: Acesso em: 10 out. 2009.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, out. 2006, 2006. p. 843-876.

_____. O Ensino das didáticas, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/ viewFile/1775/1369>. Acesso em: 19 nov. 2014.

LUIZ, Ana C. S. A. M. S. . *As repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais na prática dos docentes do Curso de Pedagogia da Universidade da Amazônia e da Universidade do Estado do Pará*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

MACIEL, Rosana Mendes; PREVITALI, Fabiane S.. A reestruturação produtiva e seus impactos no trabalho docente. In: PREVITALI, Fabiane S.. *Trabalho, educação e reestruturação produtiva*. São Paulo: Xamã, 2012. p. 109-126

MANDELI Aline S.. *Fábrica de professores em nível superior*: a UAB

(2003-2014). Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: PPGE/UFSC, 2014.

MANIFESTO de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Encaminhado ao CNE em 20 de setembro de 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Documentos%20das%20entidades/ManifestoEducadoresBrasileiros2005.htm>. Acesso em: 30 fev. 2009.

MARI, Cezar Luiz. Algumas Questões Relativas à Proposição Sociedade do Conhecimento. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.) *O que Revelam os Slogans na Política Educacional.* Araraquara, SP: Jnqueira&Marin, 2014. p. 83-101.

MARTINS, André S.; NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *Educação Básica: Tragédia Anunciada?* São Paulo : Xamã, 2015.

MARTINS, Gabriel. Nem empreganilidade, nem empreendedorismo: crítica às soluções contemporâneas ao desemprego. In: MONTAÑO, Carlos (Org.). O canto da Sereia. Crítica á ideologia e aos projetos do "Terceiro Setor". São Paulo: Cortez, 2014.

MARX, Karl. *O Capital*. Crítica da Economia Política. O Processo de Produção do Capital. Livro 1, Volume 1. 3 ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2012a.

_____. *O Capital*. Crítica da Economia Política. O Processo de Produção do Capital. Livro 1, Volume 2. 3 ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2012b.

MAUÉS, Olgaíses C. A reforma da educação superior e o trabalho docente. In: *VI Seminário Redestrado*. Regulação Educacional e Trabalho Docente, 2006, Rio de Janeiro: REDESTRADO (CD ROM), 2006.

_____. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz A. O. (org.). *Currículo e políticas Públicas*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003.

McKINSEY. McKinsey Brasil. Visão Geral. *Homepage*, 2015. Disponível em: <http://www.mckinsey.com.br/LatAmExtranet/global_locations/Americas/LatAm_Office/por/index.html>. Acesso em: 1 set. 2015.

MEDEIRAS, Valciney Ramires. *Formação Do Pedagogo Na Contemporaneidade: Análise Da Proposta Pedagógica Do Curso De Pedagogia – FACED/ UFAM-2008*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

MELO, Alessandro de; WOLF, Luciani. A Pedagogia vai ao porão: notas críticas sobre as assim chamadas "pedagogia empresarial" e "pedagogia empreendedora". *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, SP, n. 59, p. 191-203, out. 2014.

MERETTI, Informação Educacional. Conheça quem somos e nossa cultura. A Meritt e a Inteligência Educacional. Website. 2016. Disponível em:<http://meritt.com.br/about>. Acesso em: 16 jun. 2016.

MÉSZÁROS, I.. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico: o Socialismo no Século XXI.* São Paulo: Boitempo, 2007. (Mundo do Trabalho).

MELLO, Guiomar Namo de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. In: *Revista Iberoamericana de Educação*, n. 25, Jan-Abr, Chile: OEI, 2001. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie25a06.PDF>. Acesso em: 13 out. 2009.

_____. Professores para a igualdade educacional na América Latina. Qualidade e nenhum a menos. In: *Revista PRELAC*, n. 1, junho, Chile: UNESCO, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/ 001446/144666s.pdf>. Acesso em: 10 out. 2009.

MICHELS, Maria H.. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, nº 33, set/dez, 2006.

MIRANDA, Kênia Aparecida. *As lutas dos trabalhadores da educação*: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT. 2011. 400 f. Tese (Doutorado em História) – História Social, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2011.

MIRANDA, Kênia. *O trabalho docente na acumulação flexível*. In: Anais da 28ª Anual da ANPEd, trabalhos completos, GT: trabalho e Educação/n. 9. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <*28reuniao.anped.org.br/textos/gt09/gt09482int.rtf*>. Acesso em: 04 jan 2014.

MORAES, Jaira Coelho. *A Formação de Professores no Curso de Pedagogia, Licenciatura da FACED/UFRGS: um estudo a partir das Diretrizes Curriculares de 2006.* Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/28823>. Acesso em: 16 jun. 2016.

MORAES, M. C. M.. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. In: *Revista Portuguesa de Educação.* CEEP: Universidade de Minho, 2001.

MOREIRA, Adriana Longoni. *As Diretrizes Curriculares Nacionais na Prática de um Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade de Educação da UFRGS/ Porto Alegre – RS.* Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/16396 >.

MOURSHED; FARRELL; BARTON. *Educação para o trabalho: Desenhando um sistema que funcione*. Relatório. Mckinsey&Company, 2012. Disponível em: <http://www.mckinsey.com.br/LatAm4/Data/E2E%20-%20portugues%20final.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2015.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Macelo. *Economia Política: uma Introdução Crítica.* 5. ed. . São Paulo : Cortez, 2009 – (Biblioteca Básica de Serviço Social ; v. 1).

NEVES, L. Mª W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. 312p.

NEVES, L. Mª W. (Org.). *Direita para o Capital e Esquerda para o Social*. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. 223 p.

NEVES, L. Mª W.; PRONKO, M. A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOMA, Amélia Kimiko; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Trabalho, educação e sociabilidade na transição do século XX para o XXI: o enfoque das políticas educacionais. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan (Orgs.). *Trabalho, educação e sociabilidade*. Maringá, PR: Praxis: Massoni, 2010. p. 193-210.

O GLOBO. *Burocracia trava produtividade das empresas brasileiras*. Portal de notícias. Edição do dia: 06/08/2015, 2015b. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/economia/burocracia-trava-produtividade-das-empresas-brasileiras-17101409>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. *Produtividade do brasileiro é a que menos cresce durante uma década*. Portal de notícias. Edição do dia: 23/02/2015, 2015a. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/02/produtividade-do-brasileiro-e-que-menos-cresce-durante-uma-decada.html>. Acesso em: 10 jun. 2015.

OCDE. *Professores são Importantes: atraindo, Desenvolvimento e Retendo Professores Eficazes.* São Paulo : Moderna, 2006.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Respuestas al desafíos de mejorar la calidad del reclutamiento y selección, formación inicial, desarrollo profesional y evaluación de docentes en los países del hemisférico*, 2004. Disponível em: <www.oeas.org>. Acesso em: 15 set. 2008.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS. *A formação e a iniciação profissional do professor e as implicações sobre a qualidade do ensino*. Consultara Gisela Wajskop. São Paulo: Fundação SM; OEI, 2009. Disponível em: <http://www.pluricom.com.br/clientes/grupo-sm/noticias/2009/10/AF_pesquisa_baixa.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2009.

_____. Declaración de Tarija. In: *XIII Conferencia Iberoamericana de Educación*, Tarija, Bolívia, 4 e 5 de setembro de 2003, 2003b.

Disponível em: <http://www.oei.es/xiiicie.htm>. Acesso em: 20 abr. 2010.

_____. Documento de trabajo. La educación como factor de inclusión social. In: *XIII Conferencia Iberoamericana de Educación*, Tarija, Bolívia, 4 e 5 de setembro de 2003, 2003a. Disponível em: <http://www.oei.es/xiiicie_ doc01.htm.>. Acesso em: 20 abr. 2010.

OLIVEIRA, Leandra Martins de. Políticas educacionais na formação da professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de licenciatura. *In: Periódico Ensaio: aval. pol. públ. Educ,* Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 235-252, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/489>. Acesso em: 15 maio 2015.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. O *Processo de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da Unesp/ Marília: desafios e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista de Marília, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96346>. Acesso em: 15 maio 2015.

PASSOS, Vânia Maria De Araújo. *A Profissão Docente e o Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins.* Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiana, 2011. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/ri/7893>. Acesso em: 15 maio 2015.

PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Orgs.). *A demolição de direitos*: um exame das políticas do Banco Mundial para educação e saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

PETERNELLA, Alessandra; GALUCH, Maria T. B. . A Formação do Pedagogo Sob a Orientação de Documentos Elaborados no Início do Século XXI: Da Necessidade De Continuar o Debate. *ANAIS da IX Anped-Sul,* 2012.

PICCININI, Cláudia et al. PNE e trabalho docente: formação, forma(ta)ção e (con)formação. In: XII Jornada do HISTEDBR, X

Seminário de dezembro: a crise do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. 2014, Caxias. *Anais*... Caxias, MA: UEMA, 2014. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.xiijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/8/artigo_eixo8_273_1410894291.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

PICCININI, Cláudia. A formação crítica de professores nas "marés" do Estado: do embarque à deriva. In: Marx e o Marxismo 2011: teoria e prática, 2011, Niterói. *Anais*... Niterói, RJ: UFF, 2011.

PIMENTA, Cleonice Xavier Da Silva. *Pedagogia: uma Formação Docente Comprometida com o Social?* Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2007. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/584 >.Acesso em:20 ago. 2015.

PINTO, Geraldo Augusto. *A organização do trabalho no século 20*: taylorismo, fordismo e toyotismo. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PREVITALI, Fabiane S.. *Trabalho, educação e reestruturação produtiva*. São Paulo: Xamã, 2012.

POPPE, Maria Da Conceição Maggioni. *Sentidos de Prática em Currículo de Curso de Pedagogia.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Dissertacao_Maria_Poppe.pdf>.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. *A Pedagogia nos Cursos de Pedagogia: Desvelando os Aspectos Teórico-Científicos e Prático-Organizacionais Pós-Diretrizes Curriculares Nacionais.* Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

QEDU. Portal educacional. 2016. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/censoescolar?year=2014&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>. Acesso em: 10 maio 2016.

RAMOS, M. N.. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. 3. ed.. São Paulo: Cortez, 2006.

RANGEL, Angellyne Moço. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Graduação em Pedagogia (RESOLUÇÃO Cne/Cp N°. 1/2006): entre a Opacidade do Discurso e a Panacéia Legislativa. UENF/RJ, 2011.

REGO, Teresa C.; MELLO, Guiomar N. de. Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: *Conferência Regional "O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades*", de 10 a 12 de julho de 2002, Brasília, Brasil: UNESCO; PREAL; BID; MEC, 2002. Disponível em: <www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf >. Acesso em: 13 out. 2009.

RIBEIRO, Luiz de Lima. *Diretrizes Curriculares Nacionais: a configuração da docência expressa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia.* Dissertação (Mestrado em Educação). - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

RIBEIRO, Mônica Luiz de Lima; MIRANDA, Maria Irene. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política. In: XII Jornada do HISTEDBR, X Seminário de dezembro: a crise do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. 2014, Caxias. *Anais...* Caxias, MA: UEMA, 2014. 1 CD-ROM.

ROBALINO CAMPOS, M.. Ator ou protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. In: *Revista PRELAC*, n. 1, junho 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2010.

RODRIGUES, Marilda M. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/CED/UFSC, Florianópolis: UFSC, 2008.

_____. Matrizes e repercussões da Educação ao longo da vida como política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam*

os slogans na política educacional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 203-244.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As Diretrizes CURRICULARES para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10(1): 35-62, 2007. Disponível em: < http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1474/1119>. Acesso em 20 jan. 2015

SANTOS, Inalda Maria dos. A Formação De Professores e o Curso De Pedagogia. *In: Periódico Debates em Educação* - Maceió, Vol. 5, no 9, Jan./Jun., 2013. Disponível em: <http://www.ufal.br/seer/index.php/debateseducacao/article/view/967/637>.Acesso em: 20 já. 2015.

SANTOS, Mariana dos Reis. *Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia:* disputas e "consensos" no conselho nacional de educação. 2011. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofias e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. *A Pedagogia no Brasil. História e teoria*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Memórias da Educação)

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. In: *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 37, p. 99-134, 2007b.

SAVIANI, Dermeval; MARIN, Alda J. (Org.). Tema em Destaque. Formação de professores *versus* formação de pedagogos. In: *Revista Caderno de Pesquisa*. SP: Fundação Carlos Chagas; Autores Associados, v. 37, n. 130, p.13-14, jan/abr. 2007c.

SCALCON, Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. In: *Revista Percursos*, Florianópolis: UDESC, v. 09, n. 02, ano 2008, pág. 35-49, 2008. Disponível em: <http://revistas. udesc.br/index.php/percursos/article/view/1576>. Acesso em: 17 abr. 2010.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007, p. 43-62. 2007a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>. Acesso: 15 ago. 2015.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. *In: RBPAE,* v.23, n.2, p. 277-292, mai./ago. 2007. 2007b.

_____. Formação de professores no Brasil. A herança histórica. *In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.*. Disponível em: <http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/123/226>. Acesso em: 20 ago. 2015.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *In: Periódico Educação em Foco*, Ano. 14, n. 17, p. 79-109, julho 2011. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104/139>. Acesso em: 20 ago. 2015.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C.. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: *Revista Perspectiva*, Florianópolis: NUP; UFSC, v. 23, 2005, p. 427-446.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O.. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: *Revista Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 3, set./dez. 2007, São Paulo: CEDES, 2007.

SHIROMA, Eneida O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. Trabalho e Educação, vol. 13, n. 2, 2004a.
http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1175/926. Acesso: 13/10/2015.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. In: *Revista Perspectiva*, Florianópolis: NUP; UFSC, v.22, n. 2, p.525-545, jul./dez., 2004.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Mª Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002. [O que você precisa saber sobre].

SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. Educação para o Empreendedorismo: forjando um Jovem de Novo Tipo? In: SILVA, Mariléia M. da; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa M. (Org.) *Jovens, Trabalho e Educação: a Conexão Subalterna de Formação para o Capital.* Campinas, SP : Mercado de Letras, 2012 – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educado). pp. 245-277.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELSITA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia M. de. (Org.). *Iluminismo as avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro, 2003, p. 81-98.

SILVA, Benilce Matos da. *O Curriculo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondonia de Porto Velho Diante das Mudanças no Mundo do Trabalho.* Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

_____. *O currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia de Porto Velho diante das mudanças do mundo do trabalho.* 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2013.

SILVA, Camilla Croso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. *Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na América Latina*. São Paulo: Ação Educativa, 2008.

SILVA, Fabiana dos Santos Franco da. A Identidade do Pedagogo e as Novas Diretrizes Curriculares de Pedagogia Silva. *In: Anais do VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO da PUCPR – EDUCERE,*

2009.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. *Trabalho docente e conhecimento*. In: Anais da 30ª Anual da ANPEd, trabalhos completos, GT: trabalho e Educação/n. 9. Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: < http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3089--Int.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2014.

_____. *Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada*. In: Anais da 29ª Anual da ANPEd, trabalhos completos, GT: trabalho e Educação/n. 9. Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-1759--Int.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2014.

SOARES, Solange T.; BETTEGA, Maria O. de P. . Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil: da Elaboração à Efetivação. *In: Anais do VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO da PUCPR – EDUCERE*, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/451_169.pdf>. Acesso em: 15 maio 2015.

SOARES, Solange Toldo. *O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil (1996-2006)*: ambiguidades nas propostas de formação do pedagogo. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/SE, Universidade Federal do Paraná, 2010.

SOMENSI, Camila; OITTICA, Cristine Reis; VICENTE, Luciano Aparecido. Licenciatura ou Bacharelado: uma discussão a partir das diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia. In: *II Congresso Nacional de Formação de Professores, XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. São Paulo: UNESP, 2014. Disponível em: <http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/Artigo?id_artigo=3093>. Acesso em: 23 jan. 2015.

SOUZA, Aparecida Neri de. Professores, modernização e precarização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 217-227.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, educação e luta de classes na sociabilidade do capital. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan (Orgs.). *Trabalho, educação e sociabilidade*. Maringá, PR: Praxis: Massoni, 2010. p. 133-157.

SOUZA, José dos Santos; ARAÙJO; Renan. *Trabalho, Educação e Sociabilidade.*Maringá : Praxis : Massoni, 2010.

TONÁCIO , Glória De Melo. *O Processo De Criação Do Curso Normal Superior No Instituto Superior De Educação Do Rio De Janeiro E A Sua Adequação Em Curso De Pedagogia: A Tradição Como Farsa.* Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewArticle/9650>.

TORRES, Rosa Maria. Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?. In: XIII Semana monográfica "Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente", Madrid, noviembre. 1998.

TRICHES, Jocemara. *O curso de Pedagogia: hegemonia da docência*. Relatório final de pesquisa PIBIC/CNPq 2005-2006, Florianópolis, UFSC, 2006. (mimeo)

_____. *O curso de Pedagogia: projetos em disputa*. Relatório final pesquisa PIBIC/CNPq 2006-2007, Florianópolis, UFSC, 2007. (mimeo)

_____. *Organizações multilaterais e curso de pedagogia*: a construção de um consenso em torno da formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) Florianópolis, SC: PPGE/UFSC, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA DAS NAÇÕES UNIDAS. *Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe.* Santiago, Marzo de 2014. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/catastros-experiencias-relevantes.pdf. Acesso em: 13 jul. 2016.

UNESCO; PRELAC. Educación de qualidad para todos: um asunto do direito humano. Documento de discusión sobre políticas educativas. In:

II Reunión intergubernamental del PRELAC. Santiago, Chile: UNESCO, 2007.

VALOR Econômico. *Indústria brasileira*. Por Arnmando Castelar Pinheiro. Edição do dia: 07/08/2015, 2015. Disponível em: <http://www.valor.com.br/opiniao/4168894/industria-brasileira>. Acesso em: 10 ago. 2015.

VAILLANT, Denise. Reformas educacionais: o papel dos docentes. In: *Revista PRELAC*, n. 1, junho de 2005, p. 38-51. Disponível em: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/reformas_educacionais_e_papel_dos_docentes_denise_vaillant_revista_prelac_portugues_1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2010.

VAZ, Kamille. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS POLÍTICAS DE PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL: CONCEPÇÕES EM DISPUTA. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/123143/322561.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 maio 2015.

VIANA, Marta Loula Dourado. *A Relação Teoria e Prática na Formação do Licenciado em Pedagogia: um Estudo Crítico da Formação do Professor Reflexivo-Pesquisador na Proposta do Curso de Pedagogia da UNEB*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2011. Disponível em: <http://bdtd.ufs.br/handle/tede/1746>. Acesso em: 20 jun. 2016.

VIEIRA, S. da R.. *Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. *A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira.* 2006. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

ZANARDINI, João Batista. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional.* Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014a. p. 245-282.

ZANARDINI, João Batista. *Ontologia e avaliação da Educação Básica no Brasil*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

_____. Políticas de avaliação da educação pública. In: SANTOS, Alex S. B. dos; EVANGELISTA, Olinda. *Políticas para a Educação Básica no Brasil*. Florianópolis: NUP; Sintrasen, 2014b.

APENDICE A – Planilha geral para mapeamento da organização dos 29 documentos de CPE analisados das 27 ifes

1) REGIÃO DO PAÍS:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	CONTAGEM	PERCENTUAL
Norte	X	X	X	X	X	X	X																					7	26%
Nordeste								X	X	X	X	X	X	X	x	x												9	33%
Centro-oeste																	x	x	x	x								4	15%
Sudeste																					x	X	x	x				4	15%
Sul																									x	x	x	3	11%
																											TOTAL:	**27**	**100%**

2) ESTADOS BRASILEIROS:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	CONTAGEM	PERCENTUAL
Alagoas								X																				1	3%
Amapá			X																									1	3%
Amazonas		X																										1	3%
Bahia									X																			1	3%
Ceará										X																		1	3%
Distrito Federal																				x								1	3%
Espírito Santo																						X						1	3%
Goiás																		x										1	3%
Maranhão											X																	1	3%
Mato Grosso																			x									1	3%
Mato Grosso do Sul																	x											1	3%
Minas Gerais																					x							1	3%
Paraná																										x		1	3%
Paraíba												X																1	3%
Pará				X																								1	3%
Pernambuco													X															1	3%
Piauí														X														1	3%
Rio de Janeiro																							x					1	3%
Rio Grande do Norte															x													1	3%
Rio Grande do Sul																									x			1	3%
Rondônia							X																					1	3%
Roraima					X																							1	3%
Santa Catarina																											x	1	3%
Sergipe																x												1	3%
São Paulo																								x				1	3%
Tocantins						X																						1	3%
Acre	X																											1	3%
																											TOTAL:	**27**	**82%**

3) NATUREZA JURÍDICA:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	CONTAGEM	PERCENTUAL
Pública Federal	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	X	X	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	X	X	X	X	27	100%
Pública Estadual																												0	0%
Privada																												0	0%
																											TOTAL:	27	100%
4) TIPO:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	CONTAGEM	PERCENTUAL
Licenciatura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	27	82%
Bacharelado																												0	0%
Licenciatura + Bacharelado																												0	0%
																											TOTAL:	27	82%
5) ANO DA REFORMA DO CURRÍCULO ATUAL:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	CONTAGEM	PERCENTUAL
Antes de 2005																		X		X			X					3	11%
2005																												0	0%
2006								X		X		X												X	X			5	19%
2007						X							X		x				x							X	X	6	22%
2008		X	X						X																			3	11%
2009					X		X				X										X							4	15%
2010				X										X			X					X						4	15%
2011																X												1	4%
2012	X																											1	4%
2013																												0	0%
Não informado																												0	0%
																											TOTAL:	27	100%
6) PERFIL/CAMPO DE ATUAÇÃO:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	CONTAGEM	PERCENTUAL
Educação Infantil	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	x	x	x	x	x		x	X	x	x	x	x	x	24	17%
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	x	x	x	x	x		x	X	x	x	x	x	x	24	17%
Educação de Jovens e Adultos (EJA)		X			X	X	X			X		X	X		x	x	x		x				x	x	x	x		15	10%
Gestão	X	X				X	X	X	X			X	X	X	x	x	x		x		x	X	x	x	x	x		19	13%
Educação Especial		X				X	X					X	X		x		x							x				8	6%
Educação lindígena/Quilombola	X	X			X	X													x					X				6	4%
Educação Campo/Terra							X									X			x									3	2%
Ensino Médio/Magistério						X		X				X	X				x		x			X	x	x	x			10	7%
Educação Profissional/Técnico						X		X				X			x		x		x			X			x			8	6%
Pesquisa		X				X	X	X	X	X		X			x	x	x		x		x	X		x		x		15	10%
Outros	X					X	X		X				X	X	x	x			x							x		10	7%
Não informado											X									X								2	1%
Total por Universidade:	5	7	2	0	4	10	8	6	5	4	1	8	7	4	8	7	8	2	10	1	4	6	5	8	6	6	2		
																											TOTAL:	144	100%

7) TURNO DO CURSO:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	CONTAGEM	PERCENTUAL
Matutino																									x			1	3%
Vespertino	X										X																X	3	10%
Noturno					X	X	X		X	x												X						6	20%
Matutino e Vespertino		X																	x									2	7%
Matutino e Noturno				X														X			X					X		4	13%
Vespertino e Noturno															x	x	x							x				4	13%
rno			x					X				X	X	X						x			x					7	23%
Integral/Diurno							X		X	X																		3	10%
Não informado																												0	0%
																											TOTAL:	**30**	**100%**

8) ENTRADA DE ALUNOS/AS NO CURSO:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	CONTAGEM	PERCENTUAL
Anual							X	X						X					x		x			x		x		7	26%
Semestral					X	X			X				X				x			x					x		x	8	30%
Não informado	X	X	X	X						X	X	X			x	x		x				X	x					12	44%
																											TOTAL:	**27**	**100%**

9) NÚMERO DE VAGAS:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	CONTAGEM	PERCENTUAL
Menos que 50					X																							1	4%
50			X				X																					2	7%
51 - 80																												0	0%
81 -100																	x		x								x	3	11%
Mais que 100		X		X				X	X				X	X						x	x			x	X			10	37%
Não informado	X					X				X	X	X			x	x		x				X	x			x		11	41%
																												TOTAL:	**27**	**100%**

10) DURAÇÃO MÍNIMA PARA INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	CONTAGEM	PERCENTUAL
Menos que 3 anos																												0	0%
3 anos																x												1	3%
3 anos e meio											X				x													2	6%
4 anos / 8 semestres			X	X			X	X	X			X					x		x	x				x				10	30%
4 anos e meio / 9 semestres					X	X								X							x	X	x				X	7	21%
5 anos		X											X													x		3	9%
mais que 5 anos																												0	0%
Não informado	X									X								x							x			4	12%
																											TOTAL:	**27**	**82%**

11) DURAÇÃO MÁXIMA PARA INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	CONTAGEM	PERCENTUAL
4 anos																												0	0%
5 anos																												0	0%
6 anos				X		X	X					X			x	x	x					X		x				9	33%
7 anos								X			X		X	X					x				X					6	22%
8 anos					X																					x	x	3	11%
9 anos		X																										1	4%
Não informado	X		X						X	X								X		x	x				x			8	30%
																											TOTAL:	**27**	**100%**

12) ORGANIZAÇÃO DA GRADE DE DISCIPLINAS NO CURSO:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	CONTAGEM	PERCENTUAL
Trimestral																												0	0%
Semestral/Período	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	x	x	x	x		x	x	X	x	x	x		x	25	93%
Anual																			x							x		2	7%
																											TOTAL:	**27**	**100%**

13) QUANTIDADE DE ANOS, SEMESTRE OU TRIMESTRE EM QUE ESTÃO	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	CONTAGEM	PERCENTUAL
7 semestres / 3 anos e meio																												0	0%
8 semestres/ 4 anos	X		X	X			X	X	X	X	X	X			x		x	x	x	x				x	x			16	59%
9 semestres / 4 anos e meio					X	X								X							x	X	x				x	7	26%
10 semestres / 5 anos		X											X			x										x		4	15%
meio																												0	0%
12 trimestres / 3 anos																												0	0%
14 - 16 trimestres / 3 anos e																												0	0%
curso																												0	0%
																											TOTAL:	**27**	**100%**

14) TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO EM HORA / AULA:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	SOMA	MÉDIA
	NI	NI	4040	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	3210	3210	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	**10460**	**3487**

15) TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO EM HORA:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	SOMA	MÉDIA
	3525	3310	3366	3211	3228	3225	3300	3500	3313	3200	3315	3210	3210	3240	3220	3255	3842	3120	3545	3210	3210	3410	3435	3555	3200	3200	3672	**90027**	**3334**

16) QUANTIDADE DE CRÉDITOS PARA INTEGRALIZAR O CURSO:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	SOMA	MÉDIA
	192	185	NT	NT	NT	215	NT	NT	NT	200	NT	214	214	216	168	NT	NT	NT	NT	214	214	179	202	136	204	177	28	**2958**	**185**

17) QUANTIDADE DE DISCIPLINAS NORMAL POR ANO/ SEMESTRE/ PERÍODO/ TRIMESTRE:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	CONTAGEM	PERCENTUAL
4 A 6 DISCIPLINAS		X			X	X	X						X			X						X	X					8	30%
5 A 7 DISCIPLINAS				X							X	X		X						X				X				6	22%
6 A 8 DISCIPLINAS	X		X					X	X																			4	15%
7 A 9 DISCIPLINAS																												0	0%
8 A 10 DISCIPLINAS																												0	0%
MAIS DE 10 DISCIPLINAS																												0	0%
VARIA MUITO DE UM SEMESTRE PARA OUTRO,										X					X		X	X	X		X				X	X	X	9	33%
																												TOTAL:	**27**	**100%**
18) QUANTIDADE E C/H DAS	**UFAC**	**UFAM**	**UNIFAP**	**UFPA**	**UFRR**	**UFT**	**UNIR**	**UFAL**	**UFBA**	**UFC**	**UFMA**	**UFPB**	**UFPE**	**UFPI**	**UFRN**	**UFS**	**UFMS**	**UFG**	**UFMT**	**UNB**	**UFMG**	**UFES**	**UFRJ**	**UNIFESP**	**UFRS**	**UFPR**	**UFSC**	**SOMA**	**MÉDIA**
QUANTIDADE DE	57	47	54	48	45	43	40	52	33	56	49	48	53	48	48	48	49	31	41	31	41	43	45	42	45	39	49	1225	45
C/H OBR	3345	2985	3200	3111	3028	2760	3200	3260	2669	2944	3195	2640	2670	3000	2940	3015	3298	2344	3265	2100	2340	3090	3180	3105	2980	2790	3384	79838	2957
QUANTIDADE DE DISCIPLINAS ELETIVAS	3	NT	NT	NT	NT	NT	NT	4	NT	NT	NT	NT	6	NI	NT	NT	NT	8	NT	NT	2	NT	NT	6	3	NT	1	33	4
C/H ELETIVAS	180	NT	NT	NT	NT	NT	NT	160	NT	NT	NT	NT	360	NI	NT	NT	NT	576	NT	NT	120	NT	NT	345	120	NT	72	1933	242
QUANTIDADE DE DISCIPLINAS OPTATIVAS	NT	3	NT	NT	NT	2	NT	*	8	4	2	2	1	2	3	2	2	NT	3	15	4	2	3	NT	NT	6	NT	64	4
C/H OPTATIVAS	NT	180	NT	NT	NT	120	NT	*	544	112	120	120	60	120	180	120	136	NT	180	1110	240	120	135	NT	NT	300	NT	3897	229
QUANTIDADE DE	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	3	NT	NT	NT	NT	4	NT	NT	NT	5	NT	NT	NT	NT	NT	2	14	4
C/H NADE	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	NT	180	NT	NT	NT	NT	255	NT	NT	NT	300	NT	NT	NT	NT	NT	108	843	211
C/H ATIVIDADE COMPLEMENTAR / "ESTUDOS INTEGRADORES"	NI	100	100	100	200	105	100	200	100	112	NI	270	120	120	100	120	153	200	100	NI	210	200	120	105	100	110	108	3253	136
																												TOTAL:	**91100**	**426**
19) CARGA HORÁRIA DOS NÚCLEOS CONFORME AS DCNP:	**UFAC**	**UFAM**	**UNIFAP**	**UFPA**	**UFRR**	**UFT**	**UNIR**	**UFAL**	**UFBA**	**UFC**	**UFMA**	**UFPB**	**UFPE**	**UFPI**	**UFRN**	**UFS**	**UFMS**	**UFG**	**UFMT**	**UNB**	**UFMG**	**UFES**	**UFRJ**	**UNIFESP**	**UFRS**	**UFPR**	**UFSC**	**SOMA**	**MÉDIA**
C/H DO NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS:	NI	NI	2112,5	1598	1980	1920	1200	NI	NI	NI	NI	1680	NI	NI	NI	NI	2737	NI	1350	NI	NI	NI	2580	NI	NI	NI	3276	20433,5	2043
C/H DO NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E	NI	NI	704,16	1513	360	840	1520	NI	NI	NI	NI	1140	NI	NI	NI	NI	255	NI	1095	NI	NI	NI	600	NI	NI	NI	396	8423,2	842
C/H DO NÚCLEO DE	NI	100	550	100	948	465	580	200	NI	NI	NI	270	NI	NI	100	NI	714	NI	920	NI	NI	NI	120	NI	NI	NI	108	5175	398
																												TOTAL:	**34031,7**	**1095**
20) DISCIPLINAS RELACIONADAS AOS FUNDAMENTOS/GERAL (história-filosofia-sociologia-psicologia-biologia):	**UFAC**	**UFAM**	**UNIFAP**	**UFPA**	**UFRR**	**UFT**	**UNIR**	**UFAL**	**UFBA**	**UFC**	**UFMA**	**UFPB**	**UFPE**	**UFPI**	**UFRN**	**UFS**	**UFMS**	**UFG**	**UFMT**	**UNB**	**UFMG**	**UFES**	**UFRJ**	**UNIFESP**	**UFRS**	**UFPR**	**UFSC**	**SOMA**	**MÉDIA**
QUANTIDADE DE DISCIPLINAS (SÓ OBR)	12	9	11	9	10	9	8	7	6	10	10	10	11	10	8	8	8	9	7	7	9	8	12	10	11	11	10	250	9
C/H TOTAL (SÓ OBR)	720	540	650	612	600	540	640	500	391	512	600	600	645	600	540	525	612	648	750	420	450	495	720	750	615	810	648	16133	598
																												TOTAL:	**16383**	**303**

21) DISCIPLINAS DIRETAMENTE RELACIONADAS COM A DOCÊNCIA:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	SOMA	MÉDIA
QUANTIDADE DE DISCIPLINAS (SÓ OBR)	26	21	25	21	18	16	17	24	20	23	13	18	24	20	24	18	25	12	21	11	23	18	15	17	22	16	23	531	19,7
C/H TOTAL (SÓ OBR)	1515	1170	1425	1377	1104	960	1360	1400	1360	1184	825	1080	1155	1335	1500	1095	1836	864	1555	720	1170	1185	855	1185	1365	780	1458	32818	1215
																											TOTAL:	**33349**	**617,6**
22) DISCIPLINAS RELACIONADAS COM A GESTÃO/ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA/FORMAÇÃO DOS TÉCNICOS:	**UFAC**	**UFAM**	**UNIFAP**	**UFPA**	**UFRR**	**UFT**	**UNIR**	**UFAL**	**UFBA**	**UFC**	**UFMA**	**UFPB**	**UFPE**	**UFPI**	**UFRN**	**UFS**	**UFMS**	**UFG**	**UFMT**	**UNB**	**UFMG**	**UFES**	**UFRJ**	**UNIFESP**	**UFRS**	**UFPR**	**UFSC**	**SOMA**	**MÉDIA**
QUANTIDADE DE DISCIPLINAS (SÓ OBR)	1	3	2	3	3	3	3	2	1	2	3	1	5	3	3	3	0	1	3	4	1	3	2	2	2	4	2	65	2
C/H TOTAL (SÓ OBR)	60	180	125	204	192	180	240	160	68	64	210	60	210	180	180	180	0	72	195	240	30	195	105	150	165	300	144	4089	151
																											TOTAL:	**4154**	**76,9**
23) DISCIPLINAS RELACIONADAS A	**UFAC**	**UFAM**	**UNIFAP**	**UFPA**	**UFRR**	**UFT**	**UNIR**	**UFAL**	**UFBA**	**UFC**	**UFMA**	**UFPB**	**UFPE**	**UFPI**	**UFRN**	**UFS**	**UFMS**	**UFG**	**UFMT**	**UNB**	**UFMG**	**UFES**	**UFRJ**	**UNIFESP**	**UFRS**	**UFPR**	**UFSC**	**SOMA**	**MÉDIA**
QUANTIDADE DE DISCIPLINAS (SÓ OBR)	3	6	8	4	3	5	4	3	3	6	3	2	3	5	6	5	7	2	3	2	1	7	5	3	2	2	5	108	4
C/H TOTAL (SÓ OBR)	150	255	325	204	300	360	320	260	238	224	180	120	150	270	180	390	302	144	180	180	60	585	270	225	195	270	210	6547	242
																											TOTAL:	**6655**	**123**
24) DISCIPLINAS RELACIONADAS AO ESTÁGIO:	**UFAC**	**UFAM**	**UNIFAP**	**UFPA**	**UFRR**	**UFT**	**UNIR**	**UFAL**	**UFBA**	**UFC**	**UFMA**	**UFPB**	**UFPE**	**UFPI**	**UFRN**	**UFS**	**UFMS**	**UFG**	**UFMT**	**UNB**	**UFMG**	**UFES**	**UFRJ**	**UNIFESP**	**UFRS**	**UFPR**	**UFSC**	**SOMA**	**MÉDIA**
QUANTIDADE DE DISCIPLINAS (SÓ OBR)	5	3	3	5	4	3	3	4	4	2	7	5	3	4	3	4	6	4	2	2	4	3	5	4	1	3	2	98	4
C/H TOTAL DE ESTÁGIO (SÓ OBR)	420	540	375	304	400	300	240	400	340	320	630	300	300	315	300	300	374	400	300	240	420	405	900	300	300	480	360	10263	380
																											TOTAL:	**10361**	
25) CAMPOS DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO:	**UFAC**	**UFAM**	**UNIFAP**	**UFPA**	**UFRR**	**UFT**	**UNIR**	**UFAL**	**UFBA**	**UFC**	**UFMA**	**UFPB**	**UFPE**	**UFPI**	**UFRN**	**UFS**	**UFMS**	**UFG**	**UFMT**	**UNB**	**UFMG**	**UFES**	**UFRJ**	**UNIFESP**	**UFRS**	**UFPR**	**UFSC**	**CONTAGEM**	**PERCENTUAL**
EDUCAÇÃO INFANTIL	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	24	28%
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	25	29%
EJA									X			X			X								X	X	X			6	7%
GESTÃO		X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X		X					X	X	X	X		X		17	20%
CURSO NORMAL NÍVEL MÉDIO (MAGISTÉRIO)								X															X					2	2%
EDUCAÇÃO ESPECIAL									X			X																2	2%
OUTROS					X		X		X		X				X	X					X							7	8%
NÃO FOI POSSÍVEL IDENTIFICAR O CAMPO																			X	X								2	2%
TOTAL	2	3	3	3	4	2	4	4	6	2	4	5	2	3	4	4	2	2	1	1	4	3	5	4	3	3	2		
																											TOTAL:	**85**	**99%**

26) HÁ ESTÁGIO COMO ELETIVA, OPTATIVO OU	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	CONTAGEM	PERCENTUAL
SIM	X										X		X				X				X							5	19%
NÃO		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	22	81%
																											TOTAL:	**27**	**100%**
27) DISCIPLINAS CLASSIFICADAS COMO "OUTROS" TEMAS, APENAS DAS OBRIGATÓRIAS:	**UFAC**	**UFAM**	**UNIFAP**	**UFPA**	**UFRR**	**UFT**	**UNIR**	**UFAL**	**UFBA**	**UFC**	**UFMA**	**UFPB**	**UFPE**	**UFPI**	**UFRN**	**UFS**	**UFMS**	**UFG**	**UFMT**	**UNB**	**UFMG**	**UFES**	**UFRJ**	**UNIFESP**	**UFRS**	**UFPR**	**UFSC**	**SOMA**	**MÉDIA**
QUANTIDADE	7	4	4	3	6	6	5	10	3	10	10	10	5	4	3	6	3	1	3	3	2	2	3	4	6	2	5	130	5
C/H	300	240	285	170	372	360	400	420	204	464	660	390	210	195	180	315	170	144	165	180	90	120	180	285	255	90	306	7150	265
																											TOTAL:	**7280**	**135**
28) CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS VOLTADAS PARA POLÍTICA:	**UFAC**	**UFAM**	**UNIFAP**	**UFPA**	**UFRR**	**UFT**	**UNIR**	**UFAL**	**UFBA**	**UFC**	**UFMA**	**UFPB**	**UFPE**	**UFPI**	**UFRN**	**UFS**	**UFMS**	**UFG**	**UFMT**	**UNB**	**UFMG**	**UFES**	**UFRJ**	**UNIFESP**	**UFRS**	**UFPR**	**UFSC**	**SOMA**	**MÉDIA**
SÓ NAS OBRIGATÓRIAS	180	60	62,5	204	60	60	0	120	68	176	210	120	180	120	60	180	136	1	120	120	60	60	180	150	45	60	126	2919	108
NAS OPTATIVAS/ELETIVAS/NADES	0	120	0	0	0	0	0	0	68	0	0	180	120	300	60	0	204	72	150	NI	60	60	45	0	0	120	54	1613	62
																											TOTAL:	**4532**	**85**
29) QUANTIDADE DE VEZES QUE APARECE A PALAVRA	**UFAC**	**UFAM**	**UNIFAP**	**UFPA**	**UFRR**	**UFT**	**UNIR**	**UFAL**	**UFBA**	**UFC**	**UFMA**	**UFPB**	**UFPE**	**UFPI**	**UFRN**	**UFS**	**UFMS**	**UFG**	**UFMT**	**UNB**	**UFMG**	**UFES**	**UFRJ**	**UNIFESP**	**UFRS**	**UFPR**	**UFSC**	**SOMA**	**MÉDIA**
NO PPC DO CURSO		39	11	69	11	11	6	41	9	15	10	12	34	41	46		9	26	26	14	6	4	24	48	6	180	9	707	28
NA	0										0					1		3										4	1
																											TOTAL:	**711**	**15**
30) QUANTIDADE DE VEZES QUE APARECE A PALAVRA	**UFAC**	**UFAM**	**UNIFAP**	**UFPA**	**UFRR**	**UFT**	**UNIR**	**UFAL**	**UFBA**	**UFC**	**UFMA**	**UFPB**	**UFPE**	**UFPI**	**UFRN**	**UFS**	**UFMS**	**UFG**	**UFMT**	**UNB**	**UFMG**	**UFES**	**UFRJ**	**UNIFESP**	**UFRS**	**UFPR**	**UFSC**	**SOMA**	**MÉDIA**
PROFESSOR NO PPC DO CURSO		42	11	278	72	37	35	35	48	18		31	35	89	24		88		87	8	34	40	25	272	5	122	81	1517	66
DOCENTE NO PPC DO CURSO		16	2	151	50	24	45	47	10	13		16	37	40	43		68		67	40	13	9	24	275	22	43	25	1080	47
PROFESSOR NA GRADE/	0										0					8		3										11	3
DOCENTE NA GRADE/	3										4					7		0										14	4
																											TOTAL:	**2622**	**30**
31) QUANTIDADE DE VEZES QUE APARECE A PALAVRA	**UFAC**	**UFAM**	**UNIFAP**	**UFPA**	**UFRR**	**UFT**	**UNIR**	**UFAL**	**UFBA**	**UFC**	**UFMA**	**UFPB**	**UFPE**	**UFPI**	**UFRN**	**UFS**	**UFMS**	**UFG**	**UFMT**	**UNB**	**UFMG**	**UFES**	**UFRJ**	**UNIFESP**	**UFRS**	**UFPR**	**UFSC**	**SOMA**	**MÉDIA**
NO PPC DO CURSO		76	14	164	43	29	88	43	25	19		30	52	41	36		54		43	7	13	29	23	130	14	55	12	1040	45
NA GRADE/EMENTÁRIO/SÍNTESE DO CURSO	5										7					18		2										32	8
																											TOTAL:	**1072**	**2661%**
32) QUANTIDADE DE VEZES QUE APARECE A PALAVRA	**UFAC**	**UFAM**	**UNIFAP**	**UFPA**	**UFRR**	**UFT**	**UNIR**	**UFAL**	**UFBA**	**UFC**	**UFMA**	**UFPB**	**UFPE**	**UFPI**	**UFRN**	**UFS**	**UFMS**	**UFG**	**UFMT**	**UNB**	**UFMG**	**UFES**	**UFRJ**	**UNIFESP**	**UFRS**	**UFPR**	**UFSC**	**SOMA**	**MÉDIA**
NO PPC DO CURSO		100	58	304	40	106	96	100	30	92		76	191	93	105		97		132	21	19	38	47	287	26	184	74	2316	101
NA GRADE/ EMENTÁRIO/SÍNTESE DO CURSO	15										2					16		1										34	9
																											TOTAL:	**2350**	**55**

33) QUANTIDADE DE VEZES QUE APARECE A PALAVRA COMPETÊNCIA E/OU HABILIDADE NO DOCUMENTO ANALISADO:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	SOMA	MÉDIA
NO PPC DO CURSO		8	4	33	15	14	19	9	5	15		9	12	30	19		9		17	4	4	3	2	32	0	7	0	270	12
NA GRADE/EMENTÁRIO/SÍNTESE DO CURSO	2										0					5		0										7	2
																											TOTAL:	**277**	**6,7**

34) QUANTIDADE DE VEZES QUE APARECE A PALAVRA ENSINAR/TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO/TRANSMITIR CONHECIMENTO NO DOCUMENTO ANALISADO:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	SOMA	MÉDIA
NO PPC DO CURSO		5	0	14	5	5	8	7	2	1		4	0	5	4		2		5	3	0	0	4	13	0	5	3	95	4
NA GRADE/EMENTÁRIO/SÍNTESE DO CURSO	0										0					4		0										4	1
																											TOTAL:	**99**	**2,6**

35) QUANTIDADE DE VEZES QUE APARECE A PALAVRA APRENDER NO DOCUMENTO ANALISADO:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	SOMA	MÉDIA
NO PPC DO CURSO		2	1	13	4	4	14	6	0	1		3	1	3	1		1		3	3	1	0	1	11	0	3	2	78	3
NA GRADE/ EMENTÁRIO/SÍNTESE DO CURSO	0										0					2		0										2	1
																											TOTAL:	**80**	**2**

36) QUANTIDADE DE VEZES QUE APARECE A PALAVRA APRENDIZAGEM NO DOCUMENTO ANALISADO:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	SOMA	MÉDIA
NO PPC DO CURSO		49	13	94	27	36	45	28	34	31		35	42	85	36		44		40	19	1	22	15	162	13	37	27	935	41
NA GRADE/ EMENTÁRIO/SÍNTESE DO CURSO	11										0					34		0										45	11
																											TOTAL:	**980**	**26,0**

37) QUANTIDADE DE VEZES QUE APARECE A PALAVRA AVALIA NO DOCUMENTO ANALISADO:	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	SOMA	MÉDIA
NO PPC DO CURSO		53	18	231	56	59	38	85	24	24		42	18	72	59		88		99	41	30	27	16	191	13	109	52	1445	63
NA GRADE/EMENTÁRIO/SÍNTESE DO CURSO	8										1					54		1										64	16
																											TOTAL:	**1509**	**39**

38) QUANTIDADE DE VEZES QUE APARECE A PALAVRA CAPITAL/ CAPITALISMO/ CAPITALISTA	UFAC	UFAM	UNIFAP	UFPA	UFRR	UFT	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	SOMA	MÉDIA
NO PPC DO CURSO		6	1	13	0	3	2	1	0	2		0	4	2	1		1		1	0	0	1	0	0	0	7	7	52	2,3
NA GRADE/EMENTÁRIO/SÍNTESE DO CURSO	3										0					4		0										7	1,75
																											TOTAL:	**59**	**2,0**

39) Tipo de documento	UFAC	UFAM	UFPA	UFRR	UFT	UNIFAP	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	CONTAGEM	PERCENTUAL
PPC sem ementas													x		x			x		x			x		x		6	#REF!
PPC com ementas		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x					x			x		x		x	x	16	1600%
Resolução sem ementa																												0	#REF!
Resolução com ementa																	x											1	
Informações do site com a																							x					1	#REF!
Informações do site com a	x					x										x												3	#REF!
Outros tipo de doc sem																					x							1	#REF!
Outros tipo de doc com																												0	
Ementário													x															1	
																												29	

40) Quantidade de páginas:	UFAC	UFAM	UFPA	UFRR	UFT	UNIFAP	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	CONTAGEM	PERCENTUAL
PPC sem ementas													40		54			34		31			36		15			210	
PPC com ementas		70	199	107	63		122	81	82	36	79	42		119					94			28		326		346	47	1841	
Resolução sem ementa																												0	
Resolução com ementa																	35											35	
Informações do site com a																							5					5	
Informações do site com a	80					23										198												301	
Outros tipo de doc sem																					20							20	
Outros tipo de doc com																												0	
Ementário													13															13	

2425

41) informações que	UFAC	UFAM	UFPA	UFRR	UFT	UNIFAP	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	CONTAGEM	PERCENTUAL
histórico da Inst.			x	x	x			x	x	x	x	x	x		x			x	x	x			x	x		x	x		
PPP				x						x															x	x			
sobre as DCNP			x									x	x										x	x		x			
referencial					x		x			x		x							x	x			x			x	x		
CPe e Mercado de trabalho		x																		x				x		x			
Campo de atuação		x			x		x	x				x	x	x					x							x			
Perfil profissional		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x				x			x	x	x	x	x	x		
Competências esperadas		x	x	x	x		x		x			x	x	x	x									x					
justificativa				x			x	x	x	x			x		x			x		x							x		
objetivos do curso		x	x	x	x		x			x	x	x	x	x	x				x	x		x					x		
Dados gerais do curso		x	x				x	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x		x	x	x	x	x			
forma de organização do		x	x					x		x			x		x			x									x		
forma de organização do				x	x		x	x			x								x				x						
matriz curricular/grade		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x			x	x			x		x		x	x		
ementário		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x						x			x				x	x		
sobre avaliação no curso		x	x		x		x	x			x			x	x				x	x		x		x	x		x		
sobre o TCC			x	x			x	x	x	x	x											x		x	x	x	x		
sobre o estágio			x	x	x		x		x	x	x		x											x	x	x			
corpo docente		x			x		x							x					x						x				
pesquisa e extensão		x	x	x	x														x								x		
infraestrutura		x	x	x	x														x										
outros																													

42) Menciona OM no texto?	UFAC	UFAM	UFPA	UFRR	UFT	UNIFAP	UNIR	UFAL	UFBA	UFC	UFMA	UFPB	UFPE	UFPI	UFRN	UFS	UFMS	UFG	UFMT	UNB	UFMG	UFES	UFRJ	UNIFESP	UFRS	UFPR	UFSC	CONTAGEM	PERCENTUAL
Sim			2								1			x	1		3		1										
Não	x	x		x	x	x	x	x	x	x		x	x					x											

APÊNDICE B - Quadro de mapeamentos das 43 produções acadêmicas analisadas

1) TRABALHOS QUE TRATAM DAS DCNP

DATA	TÍTULO	AUTOR	TIPO DE PUBLICAÇÃO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	QUAL POSICIONAMENTO QUANTO ÀS DCNP?	DEFENDE(M) IDEIAS DE ALGUM GRUPO/ INTELECTUAL? QUAL?	FHC E LULA/PT
2014	*Licenciatura ou bacharelado - uma discussão a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*	Camila Somensi, Cristine Reis Oittica, Luciano Aparecido Vicente	Trabalho em evento	Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores/ XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores	Crítica	Sim. Libâneo, Pimenta etc.	FHC – sim 1x citação Lula/PT/Dilma = não
2013	*A formação de professores e o Curso de Pedagogia*	Inalda Maria dos Santos	Artigo	Periódico Debates em Educação	Concordância	Sim. Anfope	Nenhum
2012	*A formação do pedagogo sob a orientação de documentos elaborados no início do século XXI: da necessidade de continuar o debate*	Alessandra Peternella; Maria Terezinha Bellanda Galuch	Trabalho em Evento	Anais da IX ANPEd-Sul	Crítica	Sim. Anfope	Nenhum
2012	*Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor*	Jocemara Triches e Olinda Evangelista	Artigo	Educar em Revista	Crítica	Não	Nenhum

DATA	TÍTULO	AUTOR	TIPO DE PUBLICAÇÃO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	QUAL POSICIONAMENTO QUANTO ÀS DCNP?	DEFENDE(M) IDEIAS DE ALGUM GRUPO/ INTELECTUAL? QUAL?	FHC E LULA/PT
2011	*Curso de pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente*	*Leda Scheibe, Zenilde Durli*	*Artigo*	Periódico *Educação em Foco*	Concordância	Sim. Anfope	nenhum
2011	*As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP n°. 1/2006): entre a opacidade do discurso e a panacéia legislativa*	Angellyne Moço Rangel	Dissertação	UENF/RJ	Não ficou claro	Não ficou claro	FHC = 2x Lula= 1x
2010	*Para além da desintelectualização do pedagogo: uma crítica ao recuo da teoria na formação docente*	Diana Co sta Diniz; Francisca C. S. Lima	Artigo	Periódico Arma da Crítica	Crítica	Sim. Saviani	FHC- sim Lula - não
2010	*Políticas educacionais na formação da professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de licenciatura*	Leandra Martins de Oliveira	Artigo	Periódico Ensaio: aval. pol. públ. Educ	Não ficou claro	Não ficou claro	nenhum
2009	*Diretrizes Curriculares N acionais para o curso de Pedagogia: análise histórica e política*	Mônica Luiz de Lima Ribeiro e Maria Irene Miranda	Trabalho em evento	Anais do V Simpósio Internacional "O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente" UFU/MG	Não ficou claro	Não ficou claro	nenhum

DATA	TÍTULO	AUTOR	TIPO DE PUBLICAÇÃO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	QUAL POSICIONAMENTO QUANTO ÀS DCNP?	DEFENDE(M) IDEIAS DE ALGUM GRUPO/ INTELECTUAL? QUAL?	FHC E LULA/PT
2009	*Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil*	Olinda Evangelista e Jocemara Triches	Trabalho em Evento	Anais da IV Jornada de Políticas Públicas	Crítica	Não	nenhum
2009	*O ensino superior em tempos de crise do capital virtualizado e da individualização social pós-moderna: sua expressão nas diretrizes para o curso de pedagogia*	Regina Celia Linhares Hostins	Trabalho em evento	32ª. Reunião Anual ANPEd	Crítica	Não	FHC sim, 1x Lula não
2008	*A identidade do pedagogo e as novas DCNP*	Fabiana S. F. Silva	Trabalho em evento	Anais do VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO da PUCPR – EDUCERE	Não ficou claro	Não ficou claro	nenhum
2008	*Formação de professores no Brasil: a herança histórica*	Leda Scheibe	Artigo	Revista *Retratos da Escola*	Concordância	Sim. Anfope	FHC sim 1x Lula não
2008	*Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa -*	Zenilde Durli e Vera Lúcia Bazzo	Artigo	Periódico ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO	Concordância	Sim. Anfope	FHC-sim 1x Lula não
2008	*O curso de Pedagogia e a formação de educadores*	Entrevistado: Dermeval Saviani	Entrevista	Revista PERSPECTIVA/UFSC	Crítica	Sim. Grupo que ele lidera	FHC sim Lula não

DATA	TÍTULO	AUTOR	TIPO DE PUBLICAÇÃO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	QUAL POSICIONAMENTO QUANTO ÀS DCNP?	DEFENDE(M) IDEIAS DE ALGUM GRUPO/ INTELECTUAL? QUAL?	FHC E LULA/PT
2008	*Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil: da elaboração à efetivação*	Solange Toldo Soares e Maria Odette de Pauli BETTEGA	Trabalho em evento	Anais do VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO da PUCPR – EDUCERE	Crítica	Sim. CPe da UFPR, com pedagogo unitário etc.	nenhum
2008	*Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa*	Olinda Evangelista e Jocemara Triches	Trabalhos em eventos	VII ANPED-SUL	Crítica	não	FHC sim 1x Lula sim 1x
2007	*Pedagogia: o espaço da educação na universidade*	Dermeval Saviani	Artigo	Cadernos de Pesquisa	Crítica	Sim. Grupo que ele lidera	nenhum
2007	*Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia*	Ma. Amélia S. Franco; José Carlos Libâneo; Selma G. Pimenta	Artigo	Cadernos de Pesquisa	Crítica	Sim. grupo que eles lideram	nenhum
2007	*Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa*	Leida Scheibe	Artigo	Cadernos de Pesquisa	Concordância	Sim. Anfope	FHC sim 2x Lula não

DATA	TÍTULO	AUTOR	TIPO DE PUBLICAÇÃO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	QUAL POSICIONAMENTO QUANTO ÀS DCNP?	DEFENDE(M) IDEIAS DE ALGUM GRUPO/ INTELECTUAL? QUAL?	FHC E LULA/PT
2007	*Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada*	Leda Scheibe	Artigo	RBPAE	Concordância	Sim. Anfope	FHC sim 1x Lula não
2007	*Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte*	Iria Brzezinski	Artigo	RBPAE	Concordância	Sim. Anfope	FHC sim 1x Lula não
2006	*Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*	José Carlos Libâneo	Artigo	*Educ. Soc.*	Crítica	Sim. Grupo que ele lidera	nenhum
2006	*Diretrizes Curriculares do Curso De Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação*	Márcia Angela da S. Aguiar et al	Artigo	Periódico *Educ. Soc.*	Concordância	Sim. Anfope	nenhum

2)TRABALHOS QUE ESTUDAM REFORMAS CURRICULARES EM CPE PÓS-DCNP

DATA	TIPO (TESE/DISSERTAÇÂO) Universidade	TÍTULO	AUTOR	CPe analisados	QUAL POSICIONAMENTO QUANTO ÀS DCNP e Cursos analisados?
2014	Tese / UFRGS	*A pedagogia nos cursos de pedagogia: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais*	Ângela Maria Silveira Portelinha	_Estudos de caso de três CPe da UNIOESTE/PR : Cascavel, Foz e Frco Beltrrão	Críticas pontuais. Vê diferença entre DCNP e CPe analisados
2013	Dissert. / UFAM	*Formação do pedagogo na contemporaneidade: análise da proposta pedagógica do curso de pedagogia - FACED/UFAM-2008*	Valciney Ramires Medeiros,	Análise dos PPP do CPE da UFAM desde 1995.	Confuso. Parece elogiar as DCNP e CPE da UFAM
2013	Dissert. / UFV	*O legal e o prescrito em debate: os pressupostos da formação do professor nos currículos de cursos de pedagogia*	Elimar Ponzzo Dutra Leal	Análise documental dos PPP de três CPe de MG	Crítica. As Universidades implementaram as DCNP com algumas particularidades
2013	Dissert. / UNIR	*O currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondonia de Porto Velho diante das mudanças no mundo do trabalho*	Benilce Matos Da Silva	Análise documental das PPCPe da UNIR entre 2002-2013	Crítica. O CPe da UNIR atende DCNP e ao mercado, mesmo afirmando não ser a intenção

DATA	TIPO (TESE/DISSERTAÇÂO) Universidade	TÍTULO	AUTOR	CPe analisados	QUAL POSICIONAMENTO QUANTO ÀS DCNP e Cursos analisados?
2012	Dissert. / UFPR	*DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: das proposições oficiais às propostas curriculares*	Leticia Jensen De Oliveira Costa	Análise documental de PPCPe, DCNP e entrevistas com pessoas ligadas ao curso da UFPR e UNIFESP	Cítica. Faz crítica ao CPe da UNIFESP e elogia o da UFPR.
2011	Dissert. / UCG	*A formação profissional específica nos cursos de licenciatura em pedagogia: a apropriação de saberes para a docência*	Bruna Cardoso Cruz	Estudo de caso realizado em quatro Instituições de Ensino Superior que mantêm curso de Pedagogia no Estado de Goiás, sendo duas públicas e duas privadas	Crítica. Mostra os limites e fragilidades da formação docente e faz crítica pela incorporação das proposições da ANFOPE
2011	Dissert. / UNESP	*O processo de reestruturação curricular do curso de pedagogia da UNESP/MARÍLIA: desafios e possibilidades*	Maria Eliza Nogueira Oliveira	Análise documental e entrevistas sobre a Reforma no CPe da UNESP/Marília	Crítica. Entende que o CPe da UNESP/Marília é diferente das DCNP

DATA	TIPO (TESE/DISSERTAÇÂO) Universidade	TÍTULO	AUTOR	CPe analisados	QUAL POSICIONAMENTO QUANTO ÀS DCNP e Cursos analisados?
2011	Dissert. / UFRJ	*Sentidos de prática em currículo de curso de pedagogia*	Maria Da Conceicao Maggioni Poppe	Análise documental e entrevistas sobre a reforma do CPe da UFRJ (2004-2006)	Não ficou claro. Ela entende que o CPe da UFRJ tem diferença quanto as DCNP e oferta uma formação mais orgânica entre relação teoria-prática. A tradição da IES acaba auxiliando na resistência as determinações legais.
2011	Tese / UFG	*A profissão docente e o curso de pedagogia na Universidade Federal Do Tocantins*	Vania Maria de Araujo Passos	Estudo de caso dos CPe da UFT (2004 e 2007)	Não ficou claro. Vê problemas entre o está no PPCPe e o que é feito em sala e sentido por prof e alunos do CPe
2011	Tese / PUCSP	*Graduação em pedagogia: identidades em conflito*	Nelson Antonio Simao Gimenes	Pesquisa bibliográfica, documento, exploratória com entrevistas com coordenadores e alunos de 48 CPe na Cidade de SP	Crítica. Vê dificuldade das IES implementarem as DCNP
2011	Dissert. / UFS	*A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB*	Marta Loula Dourado Viana	Pesquisa bibliográfica e documental do PPCPe da UNEB (2007-2008) e dos programas de ensino e planos das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica, Pesquisa e Estágio	Crítica. Crítica tanto as DCNP como CPe da UNEB e a perspectiva do professor reflexivo-pesquisador. Afirma que essa defesa atende ao mercado. Defende ideias de Saviani e de seu grupo.

DATA	TIPO (TESE/DISSERTAÇÂO) Universidade	TÍTULO	AUTOR	CPe analisados	QUAL POSICIONAMENTO QUANTO ÀS DCNP e Cursos analisados?
2011	Dissert. / UEPA	*As repercussões das diretrizes curriculares nacionais nos cursos de pedagogia da UEPA e UNAMA.*	Ana Claudia Salomao Antonio Simão Luiz	Pesquisa exploratória com análise de documentos dos CPe da UEPA e UNAMA, ambos da cidade de Belém e de entrevistas semiestruturadas, com docentes das duas Universidades	Concordância. Indica que nas duas IES as DCNP foram incorporadas, sendo que na UEPA parece ter sido mais conflituoso. Afirma que nas DCNP e nos CPe a Anfope foi líder. Afirma que as DCNP não resolveram problemas da identidade do licenciado.
2011	Dissert. / UFRGS	*A formação de professores no Curso de Pedagogia, licenciatura da FACED/UFRGS: um estudo a partir das diretrizes curriculares de 2006*	Jaira Coelho Moraes	Análise documental das DCNP, PPCPe da UFRGS e entrevistas com professores e alunos dos Curso	Crítica. As DCNP atende ao mercado. Problemas da formação aligeirada e fraca,
2010	Dissert. / UFU	*Diretrizes Curriculares Nacionais: a configuração da docência expressa no PPCPe da UFU*	Mônica Luiz de Lima Ribeiro	Estudo de caso do Cpe da UFU, com análise de documentos e entrevistas com professores	Concordância. O CPe da UFU atende as DCNP e foi líder ao implantar esse projeto de curso. Afirma ter problemas entre o PPCPe e a prática dos docentes em sala.

DATA	TIPO (TESE/DISSERTAÇÂO) Universidade	TÍTULO	AUTOR	CPe analisados	QUAL POSICIONAMENTO QUANTO ÀS DCNP e Cursos analisados?
2009	Dissert. / UFG	*Profissionalidade docente em projetos de cursos de pedagogia de Universidades do Estado de Goiás*	Rita de Cássia R. Del BIANCO,	Pesquisa bibliográfica e documental sobre a reforma no CPe da UCG, UFG e UEG	Crítica. As três IES atendem as DCNP, mas com compromisso político diferente. O CPe da UEG seria o que mais atende ao mercado. A formação mais crítica seria o da UFG. Ou seja, a particularidades entre as Universidades
2009	**Artigo/ Periódico** Psicologia da Educação	*As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de pedagogia para a formação docente: processo de implantação da Resolução CNE/CP nº 1/2006*	Márcia Hobold et al	Estudo de caso, com entrevistas com Coord de CPe de quatro IES privadas do Sul do país	Não ficou claro. As IES aplicam as DCNP, ainda que com particularidades.
2009	Dissert. / UFRGS	*As Diretrizes Curriculares Nacionais na Prática de um Curso de Pedagogia: Estudo de Caso na Faculdade de Educação da UFRGS/ Porto Alegre – RS*	Adriana Longoni Moreira	Estudo de caso do CPe da UFRGS	Não ficou claro. Parece ter diferença entre as DCNP, PPCPe e prática dos professores.

DATA	TIPO (TESE/DISSERTAÇÂO) Universidade	TÍTULO	AUTOR	CPe analisados	QUAL POSICIONAMENTO QUANTO ÀS DCNP e Cursos analisados?
2008	Dissert. / UNB	*As políticas públicas educacionais e o processo de formação do professor nos cursos de licenciatura*	Ivana Alves Monnerat de Azevedo	Análise comparativa dos PPC dos cursos de Pedagogia, Geografia, História e Letras, entrevistas com Professores e alunos da UEG, campus de Anápolis	Crítico. As determinações legais vão ao encontro do Mercado e de OM. Os Cursos implementam as políticas legais, mas parece ter distanciamento entre os PPC e o que é realizado pelos professores nos Cursos. Diferentes formações isoladas. Considera que muitas das reivindicações da ANFOPE não estão nas determinações legais.
2007	Dissert. / PUC/Camp.	*Pedagogia: uma formação docente comprometida com o social?*	Cleonice Xavier da Silva Pimenta	Não ficou claro qual IES analisa, mas parece ser uma privada	Não ficou claro. Faz crítica à org. do CPe que analisou. O Curso analisado está fundamentado em autores críticos, mas a matriz se estrutura com bases pragmáticas. O Curso não tem contribuído com a formação de educadores que assumam compromisso de transformar a realidade, pois não as conhecem.

APÊNDICE C – disciplinas do curso de pedagogia da universidade federal de minas gerais (UFMG)* - campus BH

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTAD	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Alfabetização e Letramento I	OBR	1	60	*docência
Política Educacional	OBR	1	60	*política
Metodologia de Pesquisa em Educação I	OBR	1	60	*pesquisa
Sociologia da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Filosofia da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Alfabetização e Letramento II	OBR	2	60	*docência
Arte no Ensino Fundamental	OBR	2	60	*docência
Psicologia da Educação I	OBR	2	60	*fundamentos
Filosofia da Educação II	OBR	2	30	*fundamentos
Sociologia da Educação II	OBR	2	30	*fundamentos
Atividades Teórico-Práticas I***	ATC	2	30	*ATC
História da Educação I	OBR	2	30	*fundamentos
Política e Adm. dos Sist. Educacionais	OBR	2	30	*gestão
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I	OBR	3	60	*docência
Antropologia e Educação	OBR	3	60	*fundamentos
Psicologia da Educação II	OBR	3	60	*fundamentos
História da Educação II	OBR	3	60	*fundamentos
Estágio Curricular de Introducão ao Campo Educacional	OBR	3	60	*estágio
Atividades Teórico-Práticas II	ATC	3	60	*ATC
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II	OBR	4	60	*docência
Corpo e Educação	OBR	4	60	*docência
Estudos sobre a Infância	OBR	4	60	*docência
Teorias de Currículo	OBR	4	60	*docência
Processos Educativos nas Ações Coletivas	OBR	4	30	*docência
Escola e Diversidade: Interfaces Políticas E Sociais	OBR	4	30	*outros
Atividades Teórico-Práticas III	ATC	4	120	*ATC
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	OBR	5	60	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Geografia	OBR	5	60	*docência
Didática	OBR	5	60	*docência
Fundamentos da Educação Inclusiva	OBR	5	60	*docência
Organização da Educação Infantil	OBR	5	30	*docência
Organização do Ensino Fundamental	OBR	5	30	*docência
Formação Livre*	ELE	5	60	
Dificuldades no Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita	OBR	6	60	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino da História	OBR	6	60	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciencias Físicas	OBR	6	60	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciencias Biológicas	OBR	6	60	*docência
Estágio Curricular em docência no Ens. Fundamental	OBR	6	120	*estágio
Libras	OBR	7	60	*outros

Arte na Educação Infantil	OBR	7	60	*docência
Didática da Educação Infantil	OBR	7	60	*docência
Estágio Curricular em Educação Infantil	OBR	7	120	*estágio
Observatório de Currículo: Educ. Infantil	OBR	8	30	*docência
Observatório de Curriculo: Ens. Fundam	OBR	8	30	*docência
Optativa**	OPT	8	60	
Optativa	OPT	8	60	
Estágio Curricular em Gestão da Escola e Coordenação Pedagó	OBR	8	120	*estágio
Optativa	OPT	9	60	
Optativa	OPT	9	60	
Formação Livre*	ELE	9	60	
NADE - Administração de Sistemas e Instituições de Ensino.				
Sistemas de Avaliação Educacional	NADE	7	60	*gestão
Economia e Política de Finaciamento da Educação Básica	NADE	8	60	*política
Trabalho Docente e Relações de Trabalho nos Sistemas de Ens	NADE	9	60	*gestão
Optativa Direcionada DAE - (G2)	NADE	9	60	
Optativa Direcionada DAE - (G2)	NADE	9	60	
NADE - Educador Social.				
Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania	NADE	7	60	*outros
Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Popular	NADE	8	60	*outros
Educação Social	NADE	9	60	*outros
Tópicos em Educação Social ou Tópicos Especiais em Sociologia da Educação	NADE	9	60	*outros
Prática em Educação Social	NADE	9	60	*estágio
NADE - Educação de Jovens e Adultos.				
Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania	NADE	7	60	*outros
Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Popular	NADE	8	60	*outros
Organização da Educação de Jovens e Adultos	NADE	9	60	*gestão
Metodologia da Alfabetização de Jovens e Adultos	NADE	9	60	*docência
Prática em Educação de Jovens e Adultos	NADE	9	60	*estágio
NADE - Ciências da Educação.				
Metologia de Pesquisa em Educação II	NADE	7	60	*pesquisa
Optativa Direcionada DECAE - (G1)	NADE	8	60	
Optativa Direcionada DECAE - (G1)	NADE	9	60	
Optativa Direcionada DECAE - (G1)	NADE	9	60	
Monografia na área de Ciências da Educação	NADE	9	60	*pesquisa
NADE- formação complementar livre	NADE	7 a 9	300	

* Disciplinas de livre escolha do discente, fora do CPe da FaE

** Não foi disponibilizada lista das disciplinas optativas ofertadas pela Fae. Entretanto, consta uma observação que disciplinas de NADE que não está sendo cursado pelo discente, poderá contar como optativa.

***Este componente curricular corresponde ao que as DCNP denominam de Atividades complementares e que estávamos abreviando como ATC.

APÊNDICE D - Quadro com os conhecimentos que o Licenciado em Pedagogia deve dominar conforme PPCPe de 27 IFES, 2016

Área	Tipo de conhecimentos e saberes
Formação teórico-prática	Ter saberes amplos e, ao mesmo tempo, específicos; fazer relação teoria-prática e com as variadas tendências e concepções de ensino e de educação (UFT); ter consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas (UFPB); ter sólida formação (UNIR); atuar com conhecimento fundamentado (UFAL); trabalhar com repertório amplo de informações e habilidades (UFMT); dominar as bases epistemológicas de seu campo específico de atuação, dos conhecimentos pedagógicos que com estes se relacionam, compreendendo as bases e métodos que os constituem; deve estabelecer uma relação entre teoria e prática que não seja: a) colada em demandas imediatas e práticas, e b) nem a teoria subordinada à dimensão da prática (UFSC); fazer reflexão ampla, rigorosa e profunda acerca do significado do trabalho pedagógico (UFPR); ter formação teórica sólida (UFT); usar as teorias educacionais contemporâneas (UFRGS).
Conhecimentos históricos	Ter compreensão abrangente e histórica do mundo (UFPE); situar-se no momento histórico, reconhecendo suas potencialidades e limitações (UFPI); utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa (UFPI); compreender a realidade (UFG); estudar as relações entre educação e trabalho (UFMT); compreender sua historicidade (UnB); ter compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional (UNIFESP); ter compreensão das questões socioculturais, cognitivas, político-econômicas, profissionais e valorativas (ético-formativas), que se tornam categorias para caracterizar seus posicionamentos e atuação (UFPR).
Modalidades educacionais	Reconhecer que os processos e a prática educativa se dão em diferentes âmbitos (UNIFAP); compreender os diferentes níveis e modalidades de educação (UNIFAP); reconhecer que práticas pedagógicas acontecem em espaços escolares e não escolares (UFRR); identificar os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social (UFC); conceber o fenômeno educativo no processo histórico, dinâmico e diversificado (UFAL); ter entendimento articulado da concepção, organização, gestão do ensino nas diversas áreas do conhecimento, no âmbito de sua atuação e de suas modalidades (UFPE).
Escola	Reconhecer a escola como uma organização complexa (UFRR); compreender a escola como uma realidade complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania (UNIR).
Processo de aquisição do conhecimento	Ter compreensão do processo de construção do conhecimento do indivíduo inserido em seu contexto social e cultura (UFPE); dominar científica e politicamente o conhecimento sobre o processo educativo (UFRN); compreender o processo de formação humana (UFG); ter conhecimento específico da epistemologia e dos mecanismos do ensino e da aprendizagem (UFC); compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola (UFPI); compreender os processos psicológicos, culturais, sociais e educativos envolvidos no ato de aprender (UNIR); dominar os princípios teórico-metodológicos, das atividades de ensino e de aprendizagem (UFSC).

Área	Tipo de conhecimentos e saberes
Recursos didáticos e metodológicos	Usar e dominar as tecnologias (UFPA, UFMS, UFPB, UFRJ); usar as novas tecnologias como um dos requisitos para a construção e efetivação da cidadania e para a renovação da sua prática pedagógica (UFC); dominar as tecnologias contemporâneas (UNIR); atuar com as novas tecnologias, diferentes mídias e linguagens (UFPR); dominar as tecnologias de informação e comunicação (UFRJ).
	Fazer escolhas e tomar decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes (UFPI); fazer escolhas teórico-metodológicas (UFPR); escolher metodologias científicas adequadas à ação (UFC); ter conhecimento científico e cultural dos métodos e das técnicas em pedagogia e educação (UFC); dominar os princípios teórico-metodológicos, das atividades de ensino e de aprendizagem (UFSC); inovar métodos, processos e procedimentos de docência vinculados ao ensino, pesquisa e gestão do ensino-aprendizagem (UFC).
	Fazer uso dos meios de comunicação (UFMT); dominar processos e meios de comunicação (UFPE).
Conhecimentos das etapas, áreas de conhecimento e linguagens a serem ensinadas	Conhecer as bases epistemológicas que fundamentam a docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal (UFRR); dominar os conteúdos gerais e os fundamentos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFC); conhecer, dominar e articular conteúdos e metodologias específicas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UNIR); conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica (UFPI); dominar as bases epistemológicas de seu campo específico de atuação, dos conhecimentos pedagógicos que com estes se relacionam, compreendendo as bases e métodos que os constituem (UFSC); compreender e valorizar as diferentes linguagens (UFC, UFPE).

APÊNDICE E – Quadro geral com os campos de Estágio e Atuação e as Competências e Atribuições para a Docência, Gestão e Pesquisa e Outros Campos

INSTIT.	Campos de Estágio	Campos de Atuação	COMPETÊNCIA/ATRIBUIÇÕES			
			DOCÊNCIA	GESTÃO	PESQUISA	OUTROS CAMPOS
DCNP (2006)	EI, AIEF, EJA, CN Gestão,	EI, AIEF, EJA, CN Gestão, Pesquisa, EEsp, Ed. Indígena e quilombola, outras	1-compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; 2-fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; 3- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; 4-aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;	1-coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; 2-participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;	1-identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; 2- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental/ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; 3-utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;	1- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
UFAM	EI, AIEF, Gestão	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EInd e Pesquisa	1- Organizar e desenvolver experiências de aprendizagem, utilizando diferentes modos de ensino e linguagens na abordagem dos conteúdos escolares, de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, adotando uma perspectiva interdisciplinar adequada aos diferentes fases e ciclos de desenvolvimento humano, particularmente de crianças;	1-Desempenhar as tarefas do Administrador Escolar em sentido amplo, o que dirige administrativamente e pedagogicamente a escola; 2-Participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais;	1-Realizar investigação educacional que proporcione conhecimentos sobre a realidade sociocultural, ambiental e modos de vida dos estudantes, no sentido de favorecer a vinculação entre os conteúdos escolares, os saberes e necessidades da vida social dos sujeitos; 2-Participar de grupos de pesquisa e desenvolvimento de alternativas pedagógicas, didáticas e tecnológicas, voltados para a inclusão e escolarização de sujeitos portadores de necessidades especiais, especificidade étnica e com rupturas na escolarização regular;	1-Favorecer a inclusão social dos sujeitos indígenas, com necessidades especiais e jovens, através de uma postura política e pedagógica afirmativa; 2-Promover diálogo intercultural; 3-Atuar como agente intercultural; 4-Atuar na promoção do desenvolvimento de propostas e mediações pedagógicas voltadas para a formação/escolarização dos sujeitos com necessidades especiais e/ou especificidade étnica;

UNIFAP	**EI, AIEF, Gestão**	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EInd e Pesquisa		1-Articular atividade educacional nas diferentes formas de gestão da educação, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas em ambientes escolares e não-escolares;	1- Estimular continuamente o processo de pesquisa e a produção científica, a fim de propor alternativas para a resolução de problemas que envolvem a educação; 2-Possibilidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e na prática pedagógica;	1-Habilidade para atuar na educação de forma inclusiva, de modo a buscar garantir os direitos sociais; 2-elaborar projetos pedagógicos que possam sintetizar os anseios da comunidade escolar pautados nos aspectos de solidariedade, cooperação, responsabilidade, compromisso social e ética
UFPA (")	**EI, AIEF, Gestão**	EI, AIEF, EJA, Gestão e Pesquisa	1- capaz de atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – em atividades que compõem o currículo dessas etapas de ensino; 2-capaz de organizar, dirigir e administrar situações de aprendizagens na escola; 3-Atuar em atividades destinadas à educação da infância de zero a cinco anos; 4-Exercer a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental de forma interdisciplinar e articulada às diferentes fases de desenvolvimento humano e condições objetivas de vida; 5-Atuar em articulação com profissionais de outras áreas do conhecimento escolar, considerando o ensino das Artes (Música, Teatro, Artes Visuais e Dança) Literatura e da Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental;	1- atuação na gestão educacional e coordenação pedagógica, de modo que ele seja capaz de implantar, acompanhar e avaliar projetos e programas educacionais, com base na realidade local e na produção de um conhecimento acadêmico que se universaliza por contribuir para a qualidade de vida dos sujeitos amazônidas; 2-desenvolver conhecimentos, competências e habilidades voltadas para a sua participação na gestão escolar, desenvolvendo ações de coordenação, elaboração de projetos, de gestão financeira, que se constituem em atributos essenciais no processo de gestão; 3-Exercer a gestão e a coordenação do trabalho pedagógico em instituições educativas, organizando projetos e planos para a Educação Básica, considerando as especificidades de seus segmentos, destacando concepções, objetivos, metodologias, processos de planejamento e de avaliação institucional em uma perspectiva democrática;	1-produção de um conhecimento acadêmico que se universaliza por contribuir para a qualidade de vida dos sujeitos amazônidas; 2-desenvolver investigações direcionadas para a identificação de problemas socioculturais e educacionais, com vistas a contribuir para superação de situações de exclusão das mais diferentes naturezas; 3-Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;	1-Lidar com situações-problema envolvendo o planejamento, a execução e avaliação do projeto pedagógico e curricular nas instituições educativas; 2-Desenvolver atividades sócio-educativas e culturais integradas a projetos extensionistas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas e políticas; 3-Utilizar-se de diferentes linguagens como meio de expressão e comunicação, demonstrando domínio de tecnologias adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem;
UFRR	**EI, AIEF, Gestão, outros**	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EInd, EM/CN, EP/Téc., Pesquisa e Outros	1-Conhecer, aplicar e refletir acerca das bases epistemológicas que fundamentam a docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal;	1-Dominar os conceitos que permeiam o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de projetos e experiências educativas, em contextos escolares e não escolares;	1-Perceber, aplicar e realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre propostas curriculares, organização do trabalho educativo, práticas e espaços pedagógicos;	1-Demonstrar consciência da diversidade e pluralidade cultural, política e social de nossa sociedade, reconhecendo a diferença como elemento de enriquecimento dos processos educacionais;

UFT (")	**EI, AIEF**	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EInd, EM/CN, EP/Téc., Pesquisa e Outros	1-Compreender e educar crianças de zero a cinco anos; 2-Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças do ensino fundamental, bem como daqueles que não tiveram a oportunidade de escolarização na idade própria; 3-Aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; 4- Relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagogicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;	1-Participar das gestões das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais buscando contribuir para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;	1-Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre a escola e a realidade sócio-cultural, nas quais desenvolvam atividades não escolares; 2-sobre processos de ensinar e aprender em diferentes meios ambiental e ecológico; 3-Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre o seus alunos, sobre processo de ensinar e de aprender; 4-identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;	1-Reconhecer e respeitar as manisfestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; 2-Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças;
UNIR	**EI, AIEF, Gestão, outros**	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, ECampo, Pesquisa	1-Conhecer, dominar e articular conteúdos e metodologias específicas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 2-compreender a necessidade e saber desenvolver a avaliação permanente, dentro de uma perspectiva contínua, envolvendo o desempenho dos alunos ou das alunas, da instituição e dos eu próprio trabalho;	1-Coordenar ações pedagógicas curriculares, didáticas e organizacionais envolvendo o ensino e a aprendizagem; 2- Promover orientação pedagógica; 3-Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar a construção do Projeto Político Pedagógico numa perspectiva de gestão democrática; 4-elaborar, executar e avaliar planos de ação pedagógica que expressem os processos de trabalho desenvolvidos na instituição; 5- compreender a necessidade e saber desenvolver a avaliação permanente, dentro de uma perspectiva contínua, envolvendo o desempenho dos alunos ou das alunas, da instituição e dos seu próprio trabalho;	1-Produzir e socializar conhecimentos sistematizados que permitam ao futuro;	1-Favorecer a incorporação das ações pedagógicas à diversidade cultural, étnica, sexual e religiosa de nosso povo;

UFAL	**EI, AIEF, Gestão, outros, CN de nível médio**	EI, AIEF, Gestão, EM/CN, EP/Téc. e Pesquisa	1-compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; 2-fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; 3- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; 4-aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;	1-coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; 2-participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;	1-identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; 2- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental/ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; 3-utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;	1- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
UFBA	**EI, AIEF, Gestão, EJA, EEsp, Outros**	EI, AIEF, Gestão, Pesquisa e Outros	1-profissional capaz de desempenhar funções de docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; 2-Planejar, executar e avaliar atividades de ensino na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; 3- compreender, cuidar e educar crianças de zero a dez anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; 4- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; 5- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e	1-profissional capaz de desempenhar funções de planejamento, gestão, coordenação pedagógica, assessoramento, pesquisa, inspeção, avaliação em redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, empresas, programas, projetos e quaisquer outras instituições ou situações onde se realizem atividades de ensino-aprendizagem; 2-gerir redes e unidades escolares bem como projetos educativos, bem como atividades educativas em espaços não-escolares;	1- produzir, difundir e aplicar o conhecimento científico-filosófico no campo educacional;	

			modalidades do processo educativo; 6- aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;			
UFC	**EI, AIEF**	EI, AIEF, EJA e Pesquisa	1- domínio dos conteúdos gerais e dos fundamentos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 2- conhecimento específico da epistemologia e dos mecanismos do ensino e da aprendizagem; 3- diversidade e capacidade de integrar conteúdos; 4- trabalho interdisciplinar; 5- renovação das práticas pedagógicas relacionadas à educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo em organizações governamentais e não-governamentais, educação de jovens e adultos e inserção das diversas culturas; 6- ética, estética e ludicidade no exercício da docência; 7- na inovação de métodos, processos e procedimentos de docência vinculados ao ensino, pesquisa e gestão do ensino aprendizagem.	1-na inovação de métodos, processos e procedimentos de docência vinculados ao ensino, pesquisa e gestão do ensino aprendizagem; 2-acompanhamento/ assessoramento/execução eficiente do ensino-aprendizagem e da gestão escolar, como gestor e/ou assessor pedagógico, e em outras áreas, vinculadas à educação formal, não formal e informal;	1- na inovação de métodos, processos e procedimentos de docência vinculados ao ensino, pesquisa e gestão do ensino aprendizagem; 2-construção de um referencial teórico-prático que possibilite produção e/ou redimensionamento de conhecimentos; 3- compreender a dinâmica da realidade, utilizando-se das diversas áreas do conhecimento para elaborar processos investigativos que facilitem o aperfeiçoamento ou a produção de práticas pedagógicas renovadas;	

UFMA	**EI, AIEF, Gestão, outros**	NI	1-atuação na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em Programas/projetos de Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica; 2- orientar o processo de apropriação dos saberes de forma crítica e contextualizada, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e valores necessários ao convívio numa sociedade democrática;	1-Ampliar a oferta de profissionais qualificados para a investigação, elaboração, execução e avaliação de ações educacionais que atendam à diversidade cultural, incorporem recursos tecnológicos e busquem contribuir na transformação da realidade no qual estão inseridas; 2-coordenar, acompanhar e assumir gestão de ambientes escolares e não escolares; 3-assessorar, planejar, implementar e avaliar experiências e projetos educacionais em diferentes instâncias; 4- implementar políticas educacionais e formas de gestão democrática no sistema e na escola, contribuindo para a articulação dos sujeitos escolares entre si e com a sociedade;	1- Implica no desenvolvimento de uma atitude de permanente análise da realidade, no domínio de processos de investigação e diagnósticos sobre a sala de aula, a escola e o sistema educacional, levantando e organizando dados empíricos, descrevendo situações e processos a partir das situações evidenciadas, as políticas educacionais e educação	
UFPB (")	**EI, AIEF, Gestão, EJA, EEsp,**	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EM/CN, EP/Téc. e Pesquisa	1-compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; 2-fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; 3- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; 4-aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;	1-coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; 2-participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;	1-identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; 2- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental/ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; 3-utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;	1- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

UFPE	**AIEF E GESTÃO**	EI, AIEF, EM/CN e Outros	1-entendimento articulado da concepção, organização, gestão do ensino nas diversas áreas do conhecimento, no âmbito de sua atuação e de suas modalidades; 2- atuar com jovens e adultos em seu processo de escolarização	1-entendimento articulado da concepção, organização, gestão da educação, dos sistemas educacionais, das práticas escolares e não escolares; 2-desempenhar as tarefas de planejamento, formulação e avaliação de políticas públicas na área da educação; 3-atuar no processo de organização, gestão educacional dos sistemas educacionais, escolar e não escolar, na perspectiva da construção/avaliação de um projeto político-pedagógico; 4-elaboração de projeto político-pedagógico, sintetizando as atividades pedagógicas e administrativas, caracterizadas por categorias como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso;	1-produzir e divulgar o conhecimento na área da educação; 2-investigar e produzir conhecimentos na área educativa, atentando para os significados sócio-culturais e as finalidades educativas, na relação com o ensino e a extensão;	1-atuar como portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;
UFPI	**EI, AIEF, Gestão**	EI, AIEF, Gestão, Outros	1-Atuar na docência da Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 2-atuar na docência das disciplinas pedagógicas em cursos de formação do profissional docente; 3-Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas; 4-Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; 5-Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios	1-atuar no exercício de gestão educacional e de atividades gerais de assessoramento pedagógico como profissional técnico-pedagógico na escola e em outras instituições que desenvolvam ações educativas; 2-Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula;	1-desenvolver estudos, serviços de extensão e pesquisas sobres questões educacionais visando contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, priorizando a escola pública; 2-Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional; 3-Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico; 4- Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;	1-Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;

			conteúdos; 6-Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica; 7-Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos; 8- Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas; 9-Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional;			
UFRN	**EI, AIEF, EJA E OUTROS**	EI, AIEF, EM/CN e Outros	1-Fortalecer e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em diversos níveis e modalidades do processo educativo; 2-Aplicar modos de ensinar utilizando o conhecimento das diferentes disciplinas e arcabouço teórico de forma interdisciplinar e adequada as diferentes fases do desenvolvimento humano;	1-Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico, de programas educacionais – em ambientes escolares e não-escolares;		

UFMS (")	**EI, AIEF**	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EM/CN, EP/Téc. e Pesquisa	1-Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual, social; 2-Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do ensino fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; 3-Aplicar modos de ensinar diferentes conteúdos, de forma interdisciplinar, e adequados às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;	1-atuar na organização e gestão de sistemas e contextos educativos; 2-Participar da gestão de instituições, planejando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não-escolares;	1-Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.	1-atuar com educando com necessidades educacionais especiais, em diferentes níveis de organização escolar, de modo a assegurar seus direitos; 2-Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; 3-Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de qualquer natureza;
UFG	**EI, AIEF**	**EI e AIEF**	1-atuar como docente em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o que inclui a reflexão, o pensamento, a crítica, a criação, o planejamento, a execução, a gestão e a avaliação do trabalho pedagógico, dos sistemas, unidades e projetos educacionais na escola e em outros contextos educativos.	1-atuar como docente em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o que inclui a reflexão, o pensamento, a crítica, a criação, o planejamento, a execução, a gestão e a avaliação do trabalho pedagógico, dos sistemas, unidades e projetos educacionais na escola e em outros contextos educativos.	1-participar da produção do saber da área;	
UFMT (")	**NI**	EI, AIEF, EJA, Gestão, EI, ECampo, EM/CN, EP/Téc., Pesquisa e Outros	1-atuar como docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional;	1-atuar na área de serviços e apoio escolar; 2- atuar no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não-escolares; 3-atuar na gestão de ambientes escolares, integrando a escola a outras instituições educacionais	1- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;	
UFES (")	**EI, AIEF, Gestão**	EI, AIEF, Gestão e Pesquisa		1-participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; 2-planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares		

UFRJ (*)	**EI, AIEF, Gestão, EJA, CN**	EI, AIEF, Gestão e Pesquisa	1-exercer a docência na Educação Infantil, compreendendo creche e pré-escola; 2- exercer a docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; 3-exercer a docência na nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; 4- exercer a docência na Educação de Jovens e Adultos; 5-Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social; 6-Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do ensino fundamental assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; 7- Aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, incluindo a língua portuguesa e as linguagens matemática, científica, artística e corporal, de forma interdisciplinar e adequadas às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;	1-Atuará como Gestor de Processos Educativos em Instituições Escolares e Não Escolares; 2-Participar das gestões das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; 3- Participar da gestão das instituições em que atuem, planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não escolares;	1-Identificar problemas sócio-culturais e educacionais com postura educativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas com vista a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; 2- Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sócio-cultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares, sobre processos de ensinar e de aprender em diferentes meios-ambiental / ecológicos, sobre propostas curriculares, e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; 3-Utilizar com propriedade instrumentos próprios para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;	
UNIFESP	**EI, AIEF, Gestão, EJA**	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EI, EM/CN, Pesquisa	1-compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; 2-fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; 3- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; 4- aplicar modos de ensinar diferentes	1-coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; 2-participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;	1-identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; 2- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental/ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; 3-utilizar, com propriedade,	1- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

			linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;		instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;	
UFRS	**EI, AIEF, EJA**	EI, AIEF, EJA, Gestão, EE, EI, EM/CN, Pesquisa	1-investigar e acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, a partir de uma atuação pedagógica desafiadora e problematizadora;	1-atuar na gestão educacional, especialmente, no planejamento, na administração, na coordenação, na promoção, no acompanhamento, na inspeção, na supervisão, na orientação educacional e na avaliação de processos educativos na educação básica e em contextos educativos não-escolares;	1-investigar processos educativos que ocorrem em distintas situações institucionais escolares com a finalidade de planejar, executar, coordenar e avaliar projetos de formação escolar e/ou de educação continuada; 2-investigar e acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, a partir de uma atuação pedagógica desafiadora e problematizadora;	1-organizar a ação educativa de forma a contemplar a diversidade das crianças e jovens e adultos, e, ainda, instrumentá-las para a inclusão no ambiente escolar e nos contextos sócio-históricos e culturais em que vivem;
UFPR	**EI, AIEF, Gestão**	EI, AIEF, EJA, Gestão, Pesquisa e Outros	1-Atuar no processo de *ensino/aprendizagem* como âmago do trabalho pedagógico, como professor de educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e disciplinas do magistério	1-Atuar no processo de *ensino/aprendizagem* como âmago do trabalho pedagógico na organização do trabalho pedagógico em toda a educação básica;	1-Atuar no processo de *ensino/aprendizagem* como âmago do trabalho pedagógico, como na produção e divulgação de conhecimentos voltados à superação dos graves problemas da área educacional no contexto da escola brasileira atual.	
UFSC	**EI, AIEF**	EI e AIEF	1-deve dominar as bases epistemológicas de seu campo específico de atuação, dos conhecimentos pedagógicos que com estes se relacionam, compreendendo as bases e métodos que os constituem; 2-domínio dos princípios teórico-metodológicos, das atividades de ensino e de aprendizagem;			

APÊNDICE F – Tabela com Carga Horária das disciplinas de CPe das 27 IFES voltadas para as áreas de conhecimento que o licenciado terá que trabalhar na Ed. Básica, por ordem crescente de horas, 2016

IFES	CH TOTAL DO CURSO	CH CAT. FORM. DOCÊNCIA[2]	CH ÁREAS DE CONHECIMENTO QUE O LICENCIATO TERÁ QUE ENSINAR NA EB[1]									
			TOTAL CH ÁREAS CONH.	CH ALF/ LET	CH LING. PORT	CH MAT.	CH CIÉN	CH HIST.	CH HIST. / GEO	CH GEOG.	CH ARTE	CH CORPO
UFRN	3.220	1.500	1.020	120	300	150	150	150	-	150	-	-
UFSC	3.672	1.458	891	45	162	144	90	90	-	90	72	198
UFAC	3.525	1.515	870	120	150	120	120	120	-	120	120	-
UFPA	3.211	1.377	847	-	187	136	136	126	-	126	68	68
UNIR	3.300	1.360	800	160	160	160	80	80	-	80	80	-
UFMT	3.545	1.555	795	-	300	150	135	75	-	75	60	-
UFMS	3.842	1.836	782	221	136	68	68	68	-	68	68	85
UFMG	3.210	1.170	780	120	120	120	120	60	-	60	120	60
UFC	3.200	1.184	768	80	128	160	160	-	80	80	32	48
UFAL	3.500	1.400	760	40	120	120	120	120	-	120	40	80
UFBA	3.313	1.360	738	68	136	136	136	68	-	126	68	-
UFPI	3.240	1.335	690	120	135	75	75	75	-	75	60	75
UFES	3.410	1.185	675	120	60	165	60	75	-	75	60	60
UNIFESP	3.555	1.185	675	75	75	150	150	75	-	75	75	-
UFAM	3.310	1.170	645	60	195	105	60	-	60	45	60	60
UNIFAP	3.366	1.425	645	75	135	75	75	75	-	75	75	60
UFS	3.255	1.095	615	135	60	120	60	60	-	60	60	60
UFT	3.225	960	600	60	120	60	60	60	-	60	120	60
UFPB	3.210	1.080	540	-	180	60	60	60	-	60	60	60
UFG	3.120	864	504	72	72	144	72	-	144	0	-	-
UFPE	3.210	1.155	480	-	120	120	60	60	-	60	60	-
UFRGS	3.200	1.365	480	-	195	120	75	-	-	-	45	45
UFRJ	3.435	855	435	60	105	60	60	-	-	60	45	45
UFRR	3.228	1.104	420	60	120	60	60	-	-	60	60	-
UFPR	3.200	780	375	60	45	45	45	45	-	45	45	45
UFMA	3.315	825	360	60	60	60	60	60	-	60	-	-
UnB	3.210	720	360	60	60	60	60	60	-	60	-	-
TOTAL DE DISCIPLINAS NAS ÁREAS:				31	59	42	34	25	4	30	26	19
MÉDIA GERAL NA ÁREA ENTRE IFES:				73,74	134,67	109	89,15	61,56	10,52	72,78	57,52	41,07

APENDICE G – Lista das disciplinas dos CPe das 27 IFES

UFAC

DISCIPLINAS	TIPO	FASE OFERTAD	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Educação e Sociedade	OBR	1	60	*fundamentos
Fundamentos da História da Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Fundamentos Filosóficos da Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Fundamentos Psicológicos da Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino I	OBR	1	60	*política
Redação do Trabalho Científico	OBR	1	60	*outras
Seminário de Humanidade I	OBR	1	30	*outras
História e Historiografia da Educação Brasileira I	OBR	2	60	*fundamentos
Infância e Pedagogia I	OBR	2	60	*docência
Investigação e Prática Pedagógica I	OBR	2	60	*estágio
Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino II	OBR	2	60	*política
Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem I	OBR	2	60	*fundamentos
Seminário de Humanidade II	OBR	2	30	*outras
Sociologia da Educação I	OBR	2	60	*fundamentos
Didática	OBR	3	90	*docência
Filosofia da Educação I	OBR	3	60	*fundamentos
Fundamentos da Educação Especial	OBR	3	60	*docência
Infância e Pedagogia II	OBR	3	60	*docência
Linguística Aplicada à Alfabetização	OBR	3	60	*docência
Seminário de Humanidade III	OBR	3	30	*outras
Sociologia da Educação II	OBR	3	60	*fundamentos
Alfabetização e Letramento	OBR	4	60	*docência
Filosofia da Educação II	OBR	4	60	*fundamentos
Investigação e Prática Pedagógica II	OBR	4	60	*estágio
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	OBR	4	60	*outras
Oficina Pedagógica: Leitura e Escrita na Escola	OBR	4	30	*docência
Políticas Públicas e Financiamento da Educação Básica	OBR	4	60	*política
Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem II	OBR	4	60	*fundamentos
Teoria do Currículo	OBR	4	60	*docência
Currículo: Organização e Prática	OBR	5	60	*docência
Ensino de Artes I	OBR	5	60	*docência
Ensino de Ciências I	OBR	5	60	*docência
Ensino de Geografia I	OBR	5	60	*docência
Ensino de História I	OBR	5	60	*docência
Ensino de Língua Portuguesa I	OBR	5	60	*docência
Ensino de Matemática I	OBR	5	60	*docência
História e Historiografia da Educação Brasileira II	OBR	5	60	*fundamentos
Ensino da Língua Portuguesa II	OBR	6	60	*docência
Ensino de Ciências II	OBR	6	60	*docência
Ensino de História II	OBR	6	60	*docência
Estágio Supervisionado I	OBR	6	90	*estágio
Estatística e Educação	OBR	6	60	*outras
Metodologia da Pesquisa em Educação	OBR	6	60	*pesquisa
Oficina Pedagógica: Escola e Livro Didático	OBR	6	30	*docência
Oficina Pedagógica: Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	OBR	6	30	*docência

UFAC

Atendimento Educacional a Crianças Hospitalizadas	OBR	7	75	*docência
Ensino de Artes II	OBR	7	60	*docência
Ensino de Geografia II	OBR	7	60	*docência
Ensino de Matemática II	OBR	7	60	*docência
Estágio Supervisionado II	OBR	7	90	*estágio
Trabalho de Conclusão de Curso I	OBR	7	45	*pesquisa
Educação Escolar Indígena	OBR	8	60	*docência
Estágio Supervisionado III	OBR	8	120	*estágio
Gestão Escolar	OBR	8	60	*gestão
Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento Profissional	OBR	8	60	*docência
Seminário de Humanidade IV	OBR	8	30	*outras
Trabalho de Conclusão de Curso II	OBR	8	45	*pesquisa
Oficina Pedagógica: Leitura e Literatura Infantil	ELE	NI	30	*docência
Atendimento Educacional Especializado ao Aluno com Deficiência Visual	ELE	NI	60	*campo de atuação
Biologia Geral	ELE	NI	60	*fundamentos
Educação a Distancia	ELE	NI	60	*outras
Educação Matemática	ELE	NI	60	*docência
Fundamentos do Ensino de Artes I	ELE	NI	45	*docência
Fundamentos do Ensino de História I	ELE	NI	45	*docência
Geografia do Acre II	ELE	NI	60	*docência
Ginástica Escolar	ELE	NI	60	*docência
História do Acre I	ELE	NI	60	*docência
História do Acre II	ELE	NI	60	*docência
História Moderna IV	ELE	NI	60	*fundamentos
Psicologia Social	ELE	NI	60	*fundamentos
Seminário de Apresentação do T.C.C.	ELE	NI	30	*pesquisa
Estágio Supervisionado VIII	ELE	NI	135	*estágio
História da Arte	ELE	NI	60	*docência
Organização do Trabalho Pedagógico	ELE	NI	60	*docência
Português Instrumental	ELE	NI	60	*outras

UFAM

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTAD	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Filosofia da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Lingua Portuguesa	OBR	1	60	*docência
Sociologia da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Metodologia do Trabalho Científico	OBR	1	60	*outras
História da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Filosofia da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
História da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
Sociologia da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
Antropologia e Educação	OBR	2	60	*fundamentos
Psicologia da Educação I	OBR	2	60	*fundamentos
Psicologia da Educação II	OBR	3	60	*fundamentos
Metodologia da Pesquisa em Educação	OBR	3	60	*pesquisa
Política e Legislação da Educação Básica	OBR	3	60	*política
Fundamentos da Educação Infantil	OBR	3	60	*docência
Educação da Região Amazônica	OBR	3	60	*outras

UFAM

Projeto de Pesquisa I	OBR	4	45	*pesquisa
Currículos e Programas da Educação Básica	OBR	4	60	*docência
Didática	OBR	4	60	*docência
A Criança e as Artes	OBR	4	60	*docência
A Criança e a Linguagem Oral, Escrita e Visual	OBR	4	45	*docência
A Criança e a Linguagem Matemática	OBR	4	45	*docência
Organização do Trabalho Escolar	OBR	5	60	*docência
Projeto de Pesquisa II	OBR	5	45	*pesquisa
A Criança, a Natureza e a Sociedade	OBR	5	45	*docência
Metodologia da Alfabetização	OBR	5	60	*docência
Conteúdo e Metodologia do Ens. De Ling. Port.	OBR	5	60	*docência
Jogos e Atividades Lúdicas	OBR	5	60	*docência
Seminário de Pesquisa	OBR	6	45	*pesquisa
Plan. e Avaliação do Ens. e da Aprendizagem	OBR	6	60	*docência
Conteúdo e Metodologia do Ens. de Hist. E Geog.	OBR	6	60	*docência
Conteúdo e Metodologia do Ens. de Matemática.	OBR	6	60	*docência
Literatura Infantil	OBR	6	30	*docência
Mediações Didáticas	OBR	6	45	*docência
Gestão da Educação	OBR	7	60	*gestão
Educação de Jovens e Adultos	OBR	7	60	*docência
Educação Indígena I	OBR	7	60	*docência
Educação Especial I	OBR	7	60	*docência
Conteúdo e Metodologia do Ens. de Ciências	OBR	7	60	*docência
Gestão Escolar	OBR	8	60	*gestão
Gestão e Planejamento Educacional	OBR	8	60	*gestão
Estágio Supervisionado I	OBR	8	180	*estágio
Optativa 1	OPT	8	60	...
Estágio Supervisionado II	OBR	9	180	*estágio
TCC I	OBR	9	30	*pesquisa
Libras	OBR	9	60	*outras
Optativa 2	OPT	9	60	...
Estágio Supervisionado III	OBR	10	180	*estágio
TCC II	OBR	10	30	*pesquisa
Educação Ambiental	OBR	10	60	*outras
Optativa 3	OPT	10	60	...
Educação Especial II	OPT		60	*docência
Educação Indígena II	OPT		60	*docência
Educação de Jovens e Adultos II	OPT		60	*docência
Educação do Campo	OPT		60	*docência
Psicologia Social	OPT		60	*fundamentos
Movimentos Sociais e Educação	OPT		60	*outras
Metodologia da Leitura	OPT		60	*docência
Educação do adolescente	OPT		60	*outras
Economia e Educação	OPT		60	*fundamentos
Informática Aplicada a Educação	OPT		60	*outras
Políticas Públicas e Ensino Fundamental	OPT		60	*política
Política e Legislação do Ensino Superior	OPT		60	*política
Educação em Direitos Humanos	OPT		60	*outras
Educação e Sexualidade	OPT		60	*outras
Tópicos Especiais de Educação	OPT		NI	*outras
Dinâmica de Grupo	OPT		NI	*outras
Atividade Complementar	ATC		100	*ATC

UFPA

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTAD	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Iniciação ao trabalho acadêmico	OBR	1	51	*outros
História da Filosofia	OBR	1	68	*fundamentos
Didática	OBR	1	68	*docência
História Geral da Educação	OBR	1	68	*docência
Metodologia da Pesquisa	OBR	1	68	*pesquisa
Currículo: Teorias e Práticas	OBR	1	51	*docência
Sociologia da Educação	OBR	2	68	*fundamentos
Filosofia da Educação	OBR	2	68	*fundamentos
Didática e Prática Docente no Ensino Fundamental	OBR	2	68	*docência
Educação Infantil: concepções e práticas	OBR	2	68	*docência
Pedagogia em Organizações Sociais	OBR	2	68	*gestão
Educação Inclusiva	OBR	3	68	*docência
Teorias Antropológicas da Educação	OBR	3	68	*fundamentos
Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano	OBR	3	68	*fundamentos
Pesquisa e Prática Pedagógica	OBR	3	68	*pesquisa
Psicologia da Educação	OBR	3	68	*fundamentos
LIBRAS	OBR	3	68	*outros
Sociologia da Educação: Instituição Escolar	OBR	4	68	*fundamentos
Gestão de Sistemas e Unidades Escolares	OBR	4	68	*gestão
História da Educação Brasileira e da Amazônia	OBR	4	68	*fundamentos
Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	OBR	4	68	*estágio
Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	OBR	4	68	*gestão
Abordagens Teórico- Metodológicas do Ensino de História	OBR	4	68	*docência
Tecnologias e Educação	OBR	5	68	*docência
Linguagem Oral e Escrita	OBR	5	68	*docência
Estágio na Educação Infantil I	OBR	5	68	*estágio
Abordagens Teórico-Metodológicas da Matemática Escolar	OBR	5	68	*docência
Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Ciências	OBR	5	68	*docência
Abordagens Teórico-Metodológicas do Ensino de Geografia	OBR	5	68	*docência
Literatura Infantil	OBR	6	51	*docência
Educação e Ludicidade	OBR	6	68	*docência
Arte e Educação	OBR	6	68	*docência
Estágio na Educação Infantil II	OBR	6	68	*estágio
Infância, Cultura e Educação	OBR	6	51	*docência
Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	OBR	6	68	*fundamentos
TCC I	OBR	6	34	*pesquisa
Política e Legislação da Educação Brasileira	OBR	7	68	*política
Financiamento da Educação	OBR	7	68	*política
Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional	OBR	7	68	*política
Estágio no Ensino Fundamental I	OBR	7	68	*estágio
Estatística Aplicada à Educação	OBR	7	51	*outros
TCC II	OBR	7	34	*pesquisa
Geografia nos anos Iniciais	OBR	8	68	*docência
História nos anos Iniciais	OBR	8	68	*docência
Ciências nos anos Iniciais	OBR	8	68	*docência
Matemática nos anos Iniciais	OBR	8	68	*docência
Língua Portuguesa nos anos Iniciais	OBR	8	68	*docência
Estágio no Ensino Fundamental II	OBR	8	68	*estágio
Atividade Complementar	ATC	NI	100	*atc

UFRR

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTAD	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Psicologia do Desenvolvimento	OBR	1	60	*fundamentos
Sociologia da Educação	OBR	1	60	*fundamentos
História da Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Filosofia da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Oficina de Escrita Acadêmica	OBR	1	60	*outros
Psicologia da Aprendizagem	OBR	2	60	*fundamentos
Sociologia da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
História da Educação Brasileira	OBR	2	60	*fundamentos
Filosofia da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
Antropologia e Educação	OBR	2	60	*fundamentos
Pesquisa em Educação I	OBR	3	60	*pesquisa
Estatística e Educação	OBR	3	60	*outros
Organização da Educação no Brasil	OBR	3	60	*política
Experimentação para Ciências Agrárias	OBR	3	60	*outros
Currículos e Programas	OBR	3	60	*docência
Pesquisa em Educação II	OBR	4	60	*pesquisa
Tecnologia da Informação e Comunicação aplicada a Educação	OBR	4	60	*docência
Educação e Arte	OBR	4	60	*docência
Didática II	OBR	4	60	*docência
Fundamentos da Alfabetização	OBR	4	60	*docência
Fundamentos da Educação Infantil	OBR	5	60	*docência
Psicologia da Infância	OBR	5	60	*fundamentos
Pedagogia e Literatura Infantil	OBR	5	60	*docência
Jogos, Brinquedos e Movimento na Educação Infantil	OBR	5	60	*docência
Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil	OBR	5	72	*docência
Estágio I	OBR	5	100	*estágio
Conteúdos e Fundamentos Metodológicos do Ensino de Ciências	OBR	6	60	*docência
Conteúdos e Fundamentos Metodológicos do Ensino de Matemática	OBR	6	60	*docência
Conteúdos e Fundamentos Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa	OBR	6	60	*docência
Conteúdos e Fundamentos Metodológicos do Ensino de História e Geografia	OBR	6	60	*docência
Organização do trabalho Pedagógico em Ensino Fundamental	OBR	6	72	*docência
Estágio II	OBR	6	100	*estágio
Fundamentos da Educação Escolar lndígena	OBR	7	60	*docência
Fundamentos da Educação Especial	OBR	7	60	*docência
Introdução à Libras	OBR	7	60	*outros
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	OBR	7	60	*docência
Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade	OBR	7	72	*outros
Estágio III	OBR	7	100	*estágio
Fundamentos da Gestão Escolar	OBR	8	60	*Gestão
Fundamentos Educação em Contexto não Escolar	OBR	8	60	*outros
Formação de Professores e Educação Profissional	OBR	8	60	*docência
Coordenação Pedagógica e Educação	OBR	8	60	*Gestão
Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão e Coordenação	OBR	8	72	*Gestão
Estágio IV	OBR	8	100	*estágio
Trabalho de Conclusão de Curso	OBR	9	180	*pesquisa
Atividades Complementares	ATC	9	200	*atc

UFT

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTAD	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Introdução à Filosofia	OBR	1	60	*fundamentos
Introdução à Pedagogia	OBR	1	60	*outros
História Geral da Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Seminário de Pesquisa I	OBR	1	60	*pesquisa
Leitura e Produção de Texto	OBR	1	60	*outros
Filosofia da Educação	OBR	2	60	*fundamentos
Psicologia da Educação I	OBR	2	60	*fundamentos
Sociologia da Educação	OBR	2	60	*fundamentos
História da Educação Brasileira	OBR	2	60	*fundamentos
Seminário de Pesquisa II	OBR	2	60	*pesquisa
Antropologia e Educação	OBR	3	60	*fundamentos
Organização do Trabalho Pedagógico	OBR	3	60	*gestão
Psicologia da Educação II	OBR	3	60	*fundamentos
Teorias Pedagógicas	OBR	3	60	*fundamentos
Seminário de Pesquisa III	OBR	3	60	*pesquisa
Arte e Educação	OBR	4	60	*docência
Didática	OBR	4	60	*docência
Educação Especial	OBR	4	60	*docência
Teoria dos Jogos e Recreação	OBR	4	60	*docência
Política, Legislação e Organização da Educação Básica	OBR	4	60	*política
Fundamentos e Metodologia do Trabalho de Educação Infantil	OBR	5	60	*docência
Alfabetização e Letramento	OBR	5	60	*docência
Educação de Jovens e Adultos	OBR	5	60	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte e do Movimento	OBR	5	60	*docência
Projeto de Estágio	OBR	5	60	*estágio
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	OBR	6	60	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem	OBR	6	60	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	OBR	6	60	*docência
Estágio da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	OBR	6	120	*estágio
Literatura Infanto-Juvenil	OBR	6	60	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	OBR	7	60	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	OBR	7	60	*docência
Planejamento e Gestão da Educação	OBR	7	60	*gestão
Avaliação da Educação Básica	OBR	7	60	*gestão
Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	OBR	7	120	*estágio
Teoria do Currículo	OBR	8	60	*docência
Ética e Educação	OBR	8	60	*outros
Educação e Tecnologias	OBR	8	60	*docência
Projeto de TCC	OBR	8	60	*pesquisa
Optativa I	OPT	8	60	*outros
Trabalho de Conclusão de Curso	OBR	9	120	*pesquisa
Educação Ambiental	OBR	9	60	*outros
Educação e Cultura Afro-brasileira	OBR	9	60	*outros
Educação Não-Escolar	OBR	9	60	*outros
Optativa II	OPT	9	60	*outros
Atividades Complementares	ATC		105	*ATC
Atividades Integrantes	ATC		240	

UNIFAP

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTAD	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Introdução à Pedagogia	OBR	1	60	*outros
História Geral da Educação	OBR	1	75	*fundamentos
Sociologia da Educação I	OBR	1	75	*fundamentos
Antropologia e Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Filosofia da Educação I	OBR	1	75	*fundamentos
Pesquisa em Educação I	OBR	1	75	*pesquisa
Prática Pedagógica I	OBR	2	60	*docência
História da Educação Brasileira	OBR	2	75	*fundamentos
Sociologia da Educação II	OBR	2	75	*fundamentos
Didática I	OBR	2	75	*docência
Filosofia da Educação II	OBR	2	75	*fundamentos
Pesquisa em Educação II	OBR	2	75	*pesquisa
Prática Pedagógica II	OBR	3	60	*docência
Política e Legislação Educacional Brasileira	OBR	3	75	*política
Teoria e Prática do Ens. na Educação Infantil	OBR	3	75	*docência
Didática II	OBR	3	75	*docência
Planejamento Educacional	OBR	3	75	*docência
Psicologia da Educação I	OBR	3	60	*fundamentos
Seminário de Pesquisa I	OBR	3	30	*pesquisa
Prática Pedagógica III	OBR	4	60	*docência
Educação e Ludicidade	OBR	4	60	*docência
Teoria e Prática da Alfabetização	OBR	4	75	*docência
Teoria e Prática do Ensino de Artes	OBR	4	75	*docência
Educação, Currículo e Cultura	OBR	4	75	*docência
Psicologia da Educação II	OBR	4	75	*fundamentos
Seminário de Pesquisa II	OBR	4	30	*pesquisa
Prática Pedagógica IV	OBR	5	60	*docência
Literatura Infanto-Juvenil	OBR	5	60	*docência
Teoria e Prática do Ens. da Língua Portuguesa	OBR	5	75	*docência
Teoria e Prática do Ensino de Matemática	OBR	5	75	*docência
Avaliação Educacional	OBR	5	75	*docência
Psicologia da Educação III	OBR	5	75	*fundamentos
Seminário de Pesquisa III	OBR	5	30	*pesquisa
Prática Pedagógica V	OBR	6	60	*docência
Educação de Jovens e Adultos	OBR	6	60	*docência
Teoria e Prática do Ensino de História	OBR	6	75	*docência
Teoria e Prática do Ensino de Ciências	OBR	6	75	*docência
Teoria e Prática do Ensino de Geografia	OBR	6	75	*docência
Seminário de Pesquisa IV	OBR	6	30	*pesquisa
Estágio Supervisionado I	OBR	6	150	*estágio
Prática Pedagógica VI	OBR	7	60	*docência
Educação e Trabalho	OBR	7	60	*fundamentos
Educação Inclusiva para a PNEE	OBR	7	75	*docência
Língua Brasileira de Sinais	OBR	7	75	*outros
Organização e Gestão do Trab. Pedagógico I	OBR	7	75	*gestão

UNIFAP

Estágio Supervisionado II	OBR	7	150	*estágio
Trabalho de Conclusão de Curso I	OBR	7	60	*pesquisa
Prática Pedagógica VII	OBR	8	60	*docência
Educação e Relações Étnico-Raciais	OBR	8	75	*outros
Educação e Movimentos Sociais	OBR	8	75	*outros
Educação e Tecnologia	OBR	8	60	*docência
Organização e Gestão do Trab. Pedagógico II	OBR	8	75	*gestão
Estágio Supervisionado III	OBR	8	150	*estágio
Trabalho de Conclusão de Curso II	OBR	8	60	*pesquisa
Atividade Complementar	ATC	NI	100	*ATC

UNIR

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTAD	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Metodologia do Trabalho Científico	OBR	1	80	*pesquisa
Língua Portuguesa	OBR	1	80	*outros
Filosofia	OBR	1	80	*fundamentos
Sociologia	OBR	1	80	*fundamentos
Antropologia e Educação	OBR	1	80	*fundamentos
História da Educação	OBR	2	80	*fundamentos
Filosofia da Educação	OBR	2	80	*fundamentos
Sociologia da Educação	OBR	2	80	*fundamentos
Psicologia da Educação I	OBR	2	80	*fundamentos
Fundamentos e Prática da Educação Infantil I	OBR	2	80	*docência
Psicologia da Educação II	OBR	3	80	*fundamentos
Didática e avaliação	OBR	3	80	*docência
Fundamentos e Prática da Educação Infantil II	OBR	3	80	*docência
Fundamentos e Prática em Alfabetização I	OBR	3	80	*docência
Fundamentos e Prática da Educação Inclusiva	OBR	3	80	*docência
Currículo da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	OBR	4	80	*docência
Fundamentos e Prática em Alfabetização II	OBR	4	80	*docência
Fundamentos e Prática do Ensino de Língua Portuguesa I	OBR	4	80	*docência
Gestão Educacional I	OBR	4	80	*gestão
Estágio Supervisionado na Ed. Infantil	OBR	4	80	*estágio
Seminário de Iniciação a Pesquisa (Atividades Complementares)	ATC	4	10	*pesquisa
Fundamentos e Prática do Ensino de Língua Portuguesa II	OBR	5	80	*docência
Fundamentos e Prática do Ensino da Matemática I	OBR	5	80	*docência
Fundamentos e Prática do Ensino de Geografia	OBR	5	80	*docência
Fundamentos e Prática do Ensino de História	OBR	5	80	*docência
Estágio Supervisionado AIEF	OBR	5	80	*estágio
Seminário de Estágio (Atividades Complementares)	ATC	5	10	*estágio
Fundamentos e Prática do Ensino da Matemática II	OBR	6	80	*docência
Pesquisa em Educação	OBR	6	80	*pesquisa
Fundamentos e Prática do Ensino de Arte	OBR	6	80	*docência
Gestão Educacional II	OBR	6	80	*gestão
Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	OBR	6	80	*gestão
Seminário de Estágio (Atividades Complementares)	ATC	6	10	*estágio
Educação, Gênero, Relações Étnico-raciais e Movimentos Sociais	OBR	7	80	*outros
Fundamentos e Prática da Educação de Jovens e Adultos	OBR	7	80	*docência
Fundamentos e Prática Ensino de Ciências	OBR	7	80	*docência
Estágio Supervisionado Atuação do Pedagogo	OBR	7	80	*estágio

UNIR

Elaboração Trabalho Monográfico I	OBR	7	80	*pesquisa
Seminário de Estágio (Atividades Complementares)	ATC	7	10	*estágio
Educação do Campo e das Populações Tradicionais da Amazônia	OBR	8	80	*outros
Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS	OBR	8	80	*outros
Educação Ambiental	OBR	8	80	*outros
Tecnologias aplicadas à Educação	OBR	8	80	*docência
Elaboração de Trabalho Monográfico II	OBR	8	80	*pesquisa
Seminário de Monografias (Atividades Complementares)	ATC	8	10	*pesquisa
ATIVIDADES COMPLEMENTARES (CURSOS,PALESTRAS, SEMINÁRIOS, ETC.)	ATC		50	

UFAL

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTAD	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Fundamentos Filosóficos da Educação	OBR	1	80	*fundamentos
Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia	OBR	1	80	*fundamentos
Profissão Docente	OBR	1	60	*docência
Organização do Trabalho Acadêmico	OBR	1	60	*pesquisa
Educação e novas tecnologias da informação e da comunicação	OBR	1	80	*docência
Projetos Integradores I	OBR	1	40	*outros
Fundamentos Sociológicos da Educação	OBR	2	80	*fundamentos
Fundamentos Psicopedagógicos da Educação	OBR	2	80	*fundamentos
Leitura e produção textual em língua portuguesa	OBR	2	40	*outros
Trabalho e Educação	OBR	2	60	*fundamentos
Política e Organização da Educação Básica no Brasil	OBR	2	80	*política
Estatística Educacional	OBR	2	40	*outros
Projetos Integradores II	OBR	2	40	*outros
Fundamentos Antropológicos da Educação	OBR	3	40	*fundamentos
Fundamentos Políticos da Educação	OBR	3	40	*política
Desenvolvimento e Aprendizagem	OBR	3	80	*fundamentos
Didática	OBR	3	60	*docência
Currículo	OBR	3	60	*docência
Avaliação	OBR	3	60	*docência
Alfabetização e Letramento	OBR	3	40	*docência
Projetos Integradores III	OBR	3	40	*outros
Fundamentos da Educação Infantil	OBR	4	80	*docência
Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	OBR	4	80	*gestão
Corporeidade e movimento	OBR	4	40	*docência
Educação Especial	OBR	4	40	*docência
Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem	OBR	4	80	*docência
Projetos Integradores IV	OBR	4	40	*outros
ELETIVA	EL	4	40	
Saberes e Metodologias da Educação Infantil I	OBR	5	60	*docência
Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa I	OBR	5	60	*docência
Pesquisa Educacional	OBR	5	80	*pesquisa
Organização e Gestão dos Processos Educativos	OBR	5	80	*gestão
Projetos Integradores V	OBR	5	40	*outros
Estágio Supervisionado I	OBR	5	80	*estágio

UFAL

ELETIVA	EL	5	40	
Saberes e Metodologias da Educação Infantil II	OBR	6	60	*docência
Saberes e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa II	OBR	6	60	*docência
Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática I	OBR	6	60	*docência
Jogos, Recreação e Brincadeiras	OBR	6	40	*docência
Projetos Integradores VI	OBR	6	40	*outros
Estágio Supervisionado II	OBR	6	120	*estágio
ELETIVA	EL	6	40	
Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática II	OBR	7	60	*docência
Saberes e Metodologias do Ensino de História I	OBR	7	60	*docência
Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia I	OBR	7	60	*docência
Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências I	OBR	7	60	*docência
Projetos Integradores VII	OBR	7	40	*outros
Estágio Supervisionado III	OBR	7	80	*estágio
ELETIVA	EL	7	40	
Libras	OBR	8	60	*outros
Arte Educação	OBR	8	40	*docência
Saberes e Metodologias do Ensino de História II	OBR	8	60	*docência
Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências Naturais II	OBR	8	60	*docência
Saberes e Metodologias do Ensino da Geografia II	OBR	8	60	*docência
Estágio Supervisionado IV	OBR	8	120	*estágio
Educação e Movimentos Sociais	EL	NI	40	*outros
Introdução à Educação à Distância	EL	NI	40	*outros
Educação do Campo	EL	NI	40	*outros
Educação e Gênero	EL	NI	40	*outros
Educação e Meio-Ambiente	EL	NI	40	*outros
Educação e Diversidade Étnico-Racial	EL	NI	40	*outros
Educação de Jovens e Adultos I	EL	NI	40	*docência
Educação de Jovens e Adultos I I	EL	NI	40	*docência
Educação e Economia Solidária	EL	NI	40	*outros
Literatura Infantil	EL	NI	40	*docência
Tópicos de História da Educação em Alagoas	EL	NI	40	*outros
Avaliação Institucional	EL	NI	40	*gestão
Gestão e Financiamento da Educação	EL	NI	40	*gestão
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	OBR	NI	120	*pesquisa
Outras atividades acadêmico-científico-culturais	ATC	NI	200	*ATC

UFBA

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTAD	C/H	CLASSIFICAÇÃO
ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	OBR	1	68	*política
ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO	OBR	1	68	*fundamentos
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	OBR	1	68	*fundamentos
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	OBR	1	68	*fundamentos
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	OBR	1	68	*fundamentos
INICIAÇÃO AO TRABALHO ACADÊMICO	OBR	1	68	*outros
LINGUAGEM E EDUCAÇÃO	OBR	2	68	*outros
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	OBR	2	68	*fundamentos
DIDÁTICA	OBR	2	68	*docência
CURRÍCULO	OBR	2	68	*docência
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS	OBR	2	68	*docência

UFBA

OPTATIVA 1	OPT	2	168	
LINGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL	OBR	3	68	*docência
MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 1	OBR	3	68	*docência
CIÊNCIAS NATURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL	OBR	3	68	*docência
HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA	OBR	3	51	*fundamentos
GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	OBR	3	68	*docência
ESTÁGIO 1	OBR	3	85	*estágio
METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	OBR	4	68	*docência
METODOLOGIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA	OBR	4	68	*docência
METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS	OBR	4	68	*docência
METODOLOGIA DO ENSINO DA HISTÓRIA	OBR	4	68	*docência
METODOLOGIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA	OBR	4	68	*docência
ARTE EDUCAÇÃO	OBR	4	68	*docência
ESTÁGIO 2	OBR	4	85	*estágio
EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	OBR	5	68	*docência
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	OBR	5	68	*docência
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	OBR	5	68	*docência
EDUCAÇÃO INFANTIL	OBR	5	68	*docência
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	OBR	5	68	*docência
LIBRAS 1 – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NÍVEL 1	OBR	5	68	*outros
ESTÁGIO 3	OBR	5	85	*estágio
GESTÃO EDUCACIONAL	OBR	6	68	*gestão
PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	OBR	6	68	*docência
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	OBR	6	68	*docência
PESQUISA EM EDUCAÇÃO	OBR	6	68	*pesquisa
OPTATIVA 2	OPT	6	68	
OPTATIVA 3	OPT	6	68	
ESTÁGIO 4	OBR	6	85	*estágio
PROJETO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO -	OBR	7	68	*pesquisa
OPTATIVA 4	OPT	7	68	
OPTATIVA 5	OPT	7	68	
OPTATIVA 6	OPT	7	68	
OPTATIVA 7	OPT	7	68	
OPTATIVA 8	OPT	7	68	
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	OBR	8	102	*pesquisa
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	ATC		100	
Educação Aberta, Continuada e a Distância	OPT		68	*outros
Educação Comparada	OPT		68	*outros
Educação e Identidade Cultural	OPT		68	*outros
Dimensão Estética da Educação	OPT		102	*outros
Educação Ambiental	OPT		102	*outros
História da Educação 1	OPT		68	*fundamentos
Psicologia da Educação 1	OPT		68	*fundamentos
Estatística Educacional	OPT		68	*outros
Educação do Deficiente Mental	OPT		68	*docência
Introdução à Psicopedagogia	OPT		68	*fundamentos
Leitura e Produção de Textos	OPT		85	*outros
Tópicos Especiais em Educação 1	OPT		34	*outros
Tópicos Especiais em Educação 2	OPT		68	*outros
Metodologia do Ensino da História	OPT		102	*docência
Metodologia do Ensino da Geografia	OPT		102	*docência
Psicanálise e Educação	OPT		68	*fundamentos
Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	OPT		68	*gestão
Política e Educação	OPT		68	*política
Educação de Surdos	OPT		68	*docência
Pedagogia Hospitalar	OPT		68	*docência
Ética e Educação	OPT		68	*outros
Economia e Educação	OPT		68	*fundamentos

UFC

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTAD	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Pedagogo: identidade e campo profissional	OBR	1	48	*outros
Sociologia e Educação	OBR	1	48	*fundamentos
Psicologia do Desenvolvimento I	OBR	1	48	*fundamentos
Antropologia e Educação	OBR	1	48	*fundamentos
Metodologia Científica	OBR	1	48	*pesquisa
Informática e Educação	OBR	1	64	*docência
Organização e Dinâmica das Instituições	OBR	1	32	*gestão
Prática em Metodologia Científica	OBR	1	32	*pesquisa
Disciplinas Livres (optativas)	OPT	1	32	
Psicologia do Desenvolvimento II	OBR	2	48	*fundamentos
História da Educação	OBR	2	48	*fundamentos
Filosofia e Educação	OBR	2	48	*fundamentos
Estatística Aplicada à Educação I	OBR	2	64	*outros
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	OBR	2	64	*política
Planejamento e Avaliação de Sistemas Educação	OBR	2	48	*política
Educação a Distância	OBR	2	48	*outros
Espaços Educacionais Não-Escolares	OBR	2	32	*outros
Desenv. da Aprend.: processos e problemas	OBR	3	64	*fundamentos
História da Pedagogia	OBR	3	32	*fundamentos
Formação Intercultural	OBR	3	48	*outros
Política Educacional	OBR	3	64	*política
Proj. Pedag.: políticas e práticas curriculares	OBR	3	32	*docência
Educação Estética	OBR	3	48	*outros
Arte e Educação	OBR	3	32	*docência
Prática em Formação Intercultural	OBR	3	32	*outros
Educação Ambiental	OBR	3	48	*outros
Fund. Psicodinâmicos e Psicogenét.da Educ.	OBR	4	64	*fundamentos
Educação Infantil	OBR	4	32	*docência
Pesquisa Educacional I	OBR	4	48	*pesquisa
Organização Social do Trabalho Escolar	OBR	4	48	*docência
Linguagem e Códigos	OBR	4	80	*docência
Prática de Ensino da Linguagem	OBR	4	48	*docência
Prática em Educação Infantil	OBR	4	32	*docência
Prática Pesquisa Educacional	OBR	4	32	*pesquisa
Evolução da Educ. Brasileira: desafios atuais	OBR	5	64	*fundamentos
Docência no Ensino Fundamental: anos iniciais	OBR	5	32	*docência
Letramento e Alfabetização	OBR	5	48	*docência
Matemática do Ensino Fundamental	OBR	5	80	*docência
Prática na Docência no Ens. Fund.: anos iniciais	OBR	5	32	*docência
Prát. do Ens. da Matemát. no Ens. Fundamental	OBR	5	80	*docência
Prática Letramento e Alfabetização	OBR	5	32	*docência
Disciplinas Livres (optativas)	OPT	5	32	
Educação Popular e de Jovens e Adultos	OBR	6	32	*docência
Educação Inclusiva	OPT	6	32	*docência
Gestão de Sistemas Educativos	OBR	6	32	*gestão
Avaliação do Ensino e Aprendizagem	OBR	6	48	*docência
Ciências do Ensino Fundamental	OBR	6	80	*docência
Prática de Ensino de Ciências do Ens. Fund.	OBR	6	80	*docência
Prática de Educ. Popular e de Jovens e Adultos	OBR	6	32	*docência
Prática de Educação Inclusiva	OBR	6	32	*docência
Monografia I	OBR	7	32	*pesquisa

UFC

Geografia e História do Ensino Fundamental	OBR	7	80	*docência
Prática de Ens. da Geografia e da História do Ensino Fundamental	OBR	7	80	*docência
Estágio I: Educação Infantil	OBR	7	160	*estágio
Disciplinas Livres (optativas)	OPT	7	32	
Dialogicidade e Formação Humana em Paulo Freire	OBR	8	48	*outros
Monografia II	OBR	8	32	*pesquisa
Língua Brasileira de Sinais (Libras)	OBR	8	48	*outros
Práticas Lúdicas	OBR	8	48	*docência
Estágio II: Anos Iniciais do Ens. Fundamental	OBR	8	160	*estágio
Disciplinas Livres (optativas)	OPT	8	16	
Atividades Complementares	ATC		112	*ATC
INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO	OPT		96	*outros
ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO II	OPT		64	*outros
PESQUISA DA EDUCAÇÃO II	OPT		64	*pesquisa
PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE	OPT		64	*outros
SEMINÁRIO I - PEDAGOGIA PIAGETIANA	OPT		64	*outros
INTRODUÇÃO A EDUCAÇÃO ESPECIAL	OPT		64	*docência
PSICOPEDAGOGIA TERAPÊUTICA	OPT		64	*outros
PSICOMOTRICIDADE	OPT		64	*fundamentos
DISTÚRBIOS DA LINGUAGEM E DA FALA	OPT		64	*docência
EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS	OPT		64	*outros
EDUCAÇÃO DE ADULTOS	OPT		64	*docência
EDUCAÇÃO POPULAR	OPT		64	*outros
ÉTICA, EDUCAÇÃO E SOCIABILIDADE	OPT		64	*outros
EDUCAÇÃO E PROBLEMAS DAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS	OPT		64	*outros
IDENTIDADE, DIFERENÇA E DIVERSIDADE	OPT		64	*outros
A FORMAÇÃO DO SER-EDUCADOR/FACILITADOR NA CONTEMPORANEIDADE	OPT		NI	*docência
SEMINÁRIO II: EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS	OPT		32	*outros
SEMINÁRIO I: ASPECTOS POLÍTICOS, CULTURAIS E EDUCACIONAIS NA ATUALIDADE	OPT		64	*outros

UFES

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTAD	C/H	CLASSIFICAÇÃO
História da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Introdução à Filosofia	OBR	1	75	*fundamentos
Introdução à Pesquisa Educacional	OBR	1	60	*pesquisa
Introdução à Psicologia da Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Sociologia da Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Filosofia da Educação	OBR	2	60	*fundamentos
História da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica I	OBR	2	105	*pesquisa
Política e Organização da Educação Básica	OBR	2	60	*política
Psicologia da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
Alfabetização I	OBR	3	60	*docência
Infância e Educação	OBR	3	60	*docência
Introdução à Educação Especial	OBR	3	60	*docência
Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos	OBR	3	60	*docência
Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica II	OBR	3	105	*pesquisa

Alfabetização II	OBR	4	60	*docência
Arte e Educação	OBR	4	60	*docência
Didática	OBR	4	60	*docência
Educação, Corpo e Movimento	OBR	4	60	*docência
Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica III	OBR	4	105	*pesquisa
Ciências Naturais (Conteúdo e Metodologia)	OBR	5	60	*docência
Introdução à Gestão Educacional	OBR	5	60	*gestão
Matemática I (Conteúdo e Metodologia)	OBR	5	105	*docência
Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica IV	OBR	5	60	*pesquisa
Português (Conteúdo e Metodologia)	OBR	5	60	*docência
Fundamentos de Língua Brasileira de Sinais	OBR	6	60	*outros
Gestão Educacional	OBR	6	60	*gestão
Matemática II (Conteúdo e Metodologia)	OBR	6	60	*docência
Tecnologia de Informação e Comunicação como apoio Educacional	OBR	6	60	*docência
Trabalho e Educação	OBR	6	60	*fundamentos
Currículo na Educação Infantil	OBR	7	75	*docência
Estágio Supervisionado da Educação Infantil	OBR	7	135	*estágio
Geografia (Conteúdo e Metodologia)	OBR	7	75	*docência
Trabalho de Conclusão de Curso I	OBR	7	75	*pesquisa
Trabalho Docente na Educação Infantil	OBR	7	60	*docência
Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	OBR	8	75	*docência
Educação, Diversidade e Cidadania	OBR	8	60	*outros
Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	OBR	8	135	*estágio
História (Conteúdo e Metodologia)	OBR	8	75	*docência
Trabalho de Conclusão de Curso II	OBR	8	75	*pesquisa
Estágio Supervisionado em Gestão Educacional	OBR	9	135	*estágio
Optativa I	OPT	9	60	
Optativa II	OPT	9	60	
Seminário de TCC	OBR	9	45	
Trabalho Docente na Gestão Educacional	OBR	9	75	*gestão
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	OPT		60	*docência
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO ESPECIAL I	OPT		60	*docência
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO ESPECIAL II	OPT		60	*docência
EDUCACAO AMBIENTAL	OPT		60	*outros
EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE	OPT		60	*outros
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	OPT		60	*outros
GESTÃO, FINANCIAMENTO E DIREITO À EDUCAÇÃO	OPT		60	*gestão
INTRODUÇÃO À PSICOPEDAGOGIA	OPT		60	*outros
LINGUAGENS, CULTURA E EPISTEMOLOGIA DAS CLASSES POPULARES	OPT		60	*docência
LINGUAGENS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	OPT		60	*docência
LITERATURA INFANTIL E JUVENIL	OPT		60	*docência
PEDAGOGIA SOCIAL	OPT		60	*outros
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO	OPT		60	*política
PROCESSOS PSICOSSOCIAIS E EDUCAÇÃO	OPT		60	*outros
QUESTÕES ATUAIS DA EDUCAÇÃO	OPT		60	*outros
QUESTÕES ATUAIS SOBRE A INFÂNCIA	OPT		60	*docência
SUBJETIVIDADE E MODERNIDADE	OPT		60	*fundamentos
SUJEITOS DA EJA: DIVERSIDADE E DIFERENÇA	OPT		60	*docência
TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	OPT		60	*outros
TÓPICOS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	OPT		60	*fundamentos
TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	OPT		60	*outros
TÓPICOS ESPECIAIS: LINGUAGEM NA ESCOLA	OPT		60	*docência
Atividades complementares	ATC		200	*ATC

UFMA

DISCIPLINA CURSO DIURNO	TIPO	FASE OFERTAD	C/H	CLASSIFICAÇÃO
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	OBR	1	60	*fundamentos
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	OBR	1	60	*fundamentos
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	OBR	1	60	*fundamentos
HISTORIA DA EDUCAÇÃO	OBR	1	60	*fundamentos
FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	OBR	1	60	*fundamentos
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	OBR	2	60	*fundamentos
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	OBR	2	60	*fundamentos
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	OBR	2	60	*fundamentos
HISTORIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	OBR	2	60	*fundamentos
FEI: HIST, POL, CULTURA DA INFÂNCIA	OBR	2	60	*docência
DIDATICA I	OBR	3	60	*docência
METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL	OBR	2	60	*pesquisa
METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	OBR	3	60	*docência
POLÍTICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	OBR	3	90	*política
ESTÁGIO EM GESTÃO DO TRAB. DOCENTE I	OPT	4	60	*estágio
CURRÍCULO	OBR	4	90	*docência
DIDÁTICA II	OBR	4	60	*docência
FUNDAMEN. E METOD. DA ALFABETIZAÇÃO	OBR	4	60	*docência
FUNDAM. DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	OPT	6	60	*docência
FUNDAMENTOS DA COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL	OPT	6	60	*outros
DIREITOS HUMANOS, INTERC E INCLUSÃO	OPT	6	60	*outros
HISTÓRIA DAS LUTAS CAMPONESAS	OPT	6	60	*outros
APROFUNDAMENTO EM NÚCLEL TEMÁTICO I	OBR	6	60	*outros
APROFUNDAMENTO EM NÚCLEL TEMÁTICO II	OBR	7	60	*outros
APROFUNDAM. EM NÚCLEO TEMÁTICO III	OBR	8	60	*outros
ESTÁGIO EM DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	OBR	5	90	*estágio
FUND E METOD DO ENS DE LÍNGUA PORTUGUESA	OBR	5	60	*docência
ESTUDOS COMPARADOS DE EDUCAÇÃO	OBR	3	60	*política
EDUCAÇÃO ESPECIAL	OBR	4	60	*outros
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	OPT	6	60	*docência
HIST. E POL DA EDUC DE JOVENS E ADULTOS	OPT	7	60	*outros
GESTÃO E ORG DE SIST EDUCACIONAIS I	OBR	5	60	*gestão
ESTÁGIO EM GESTÃO DO TRAB. DOCENTE II	OPT	6	60	*estágio
HISTÓRIA E POLÍTICA EDUC. ÉTNICO-RACIAL E BILINGUE	OPT	7	60	*outros
PROC. METOD. DA EDUC DE JOVENS E ADULTOS	OBR	6	60	*docência
FUNDAMEN E METOD DO ENSINO DE MATEMÁTICA	OBR	5	60	*docência
FUNDAM E METOL DO ENSINO DE HISTÓRIA	OBR	5	60	*docência
FUND E METOL DO ENSINO DE GEOGRAFIA	OBR	5	60	*docência
FUND E METOL DE ENS DE CIÊNCIAS	OBR	6	60	*docência
ESTUDOS DE ARTE E CULTURA POPULAR	OBR	4	60	*outros
PESQUISA EDUCACIONAL I	OBR	6	60	*pesquisa
ESTÁGIO EM DOCÊNCIA DE ANOS INICIAIS	OBR	7	90	*estágio
AVALIAÇ. DE POLÍT. E INSTIT EDUCACIONAIS	OBR	6	60	*gestão
GESTÃO E ORG DE SIST EDUCACIONAIS II	OBR	6	90	*gestão
ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	OBR	3	60	*outros
ESTUDO DIVERSIFICADO I	OBR	8	60	*outros
PESQUISA EDUCACIONAL II	OBR	7	60	*outros
ESTÁG GEST ORG DA EDUC INF E DO ENS FUND	OBR	7	90	*estágio
INFORMÁTICA APLICADA A EDUCAÇÃO	OBR	7	75	*docência
LIBRAS	OBR	7	60	*outros

UFMA

MONOGRAFIA	OBR	8	60	*pesquisa
FUNDAMENTOS ECONÔMICOS DA EDUCAÇÃO	OBR	1	60	*fundamentos
ESTÁGIO EM GESTÃO DO TRAB. DOCENTE I	OBR	8	90	*estágio
ESTÁGIO EM GESTÃO DO TRAB DOCENTE II	OBR	8	90	*estágio
ESTÁGIO EM FORMAÇÃO DE FORMADORES	OBR	8	90	*estágio
ESTADO, MOV SOC E POLÍTICAS PÚBLICAS	OBR	3	60	*política
ESTÁGIO GEST SIST EDUC INST ENS MÉDIO	OBR	8	90	*estágio
APROF DE EST EM EDUC DE JOVENS E ADULTOS	OPT	8	NI	*outros
FUNDAM HIST METOD EDUC NEGROS NO BRASIL	OPT	8	60	*outros
METODOLOGIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	OPT	8	60	*docência
METODOLOGIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	OPT	8	60	*docência
APROFUN. DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	OPT	8	NI	*outros
APROFUN. DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	OPT	8	NI	*docência
APROF. DE EST EM EDUC., COMUN. E TECNOL	OPT	8	NI	*outros
APROF. DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E BILINGUE	OPT	8	NI	*outros
ESTUDOS INDEPENDENTES	OBR	8	120	*outros
ESTUDO DIVERSIFICADO II	OPT	8	60	*outros
GESTÃO SIST EDUC E ESC.: COOR PED ADMINIST	OPT	8	NI	*gestão
FUNDAMENTAL	OPT	8	NI	*docência
DOCÊNCIA EM DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	OPT	8	NI	*docência

UFPB

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTADA NOTURNO	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Filosofia da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
História da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Sociologia da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Psicologia da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Economia da Educação	OBR	3	60	*política
Metodologia do Trabalho Científico	OBR	1	60	*outros
Seminário Temático Em Educação I	OBR	1	30	*outros
Filosofia da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
História da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
Sociologia da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
Psicologia da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
Educação e Diversidade Cultural	OBR	3	60	*outros
Fundamentos Epistemológicos da Educação	OBR	2	60	*fundamentos
Seminário Temático em Educação II	OBR	2	30	*outros
Política Educacional da Educação Básica	OBR	3	60	*política
Educação e Trabalho	OBR	4	60	*fundamentos
Avaliação da Aprendizagem	OBR	4	60	*docência
Pesquisa Educacional	OBR	3	60	*pesquisa
Educação e Tecnologia	OBR	4	60	*docência
Linguagem e Interação	OBR	4	60	*docência
Seminário Temático em Educação III	OBR	3	30	*outros
Currículo e Trabalho Pedagógico	OBR	3	60	*docência
Didática	OBR	5	60	*docência
Planejamento Educacional	OBR	5	60	*docência

Educação Especial	OBR	5	60	*docência
Gestão Educacional	OBR	5	60	*gestão
Estágio Supervisionado I – Gestão Educacional	OBR	5	60	*estágio
Seminário Temático em Educação IV	OBR	4	30	*outros
Corpo, Ambiente e Educação	OBR	4	60	*docência
Língua e Literatura	OBR	6	60	*docência
Ensino de Arte	OBR	6	60	*docência
Optativa I	OPT	6	60	
Estágio Organização e Prática da Educação Infantil	OBR	6	60	*docência
Estágio Supervisionado II – Educação Infantil	OBR	6	60	*estágio
Seminário Temático em Educação V	OBR	5	60	*outros
Ensino de Português	OBR	7	60	*docência
Ensino de Matemática	OBR	7	60	*docência
Ensino de Ciências	OBR	7	60	*docência
Organização e Prática do Ensino Fundamental	OBR	7	60	*docência
Estágio Supervisionado III – Ensino Fundamental	OBR	7	60	*estágio
Seminário Temático em Educação VI	OBR	6	30	*outros
Ensino de História	OBR	8	60	*docência
Ensino de Geografia	OBR	8	60	*docência
Optativa II	OPT	8	60	
Educação de Jovens e Adultos	OBR	8	60	*docência
Estágio Supervisionado IV - – Ensino Fundamental	OBR	8	60	*estágio
Seminário Temático em Educação VII	OBR	7	30	*outros
Área de Aprofundamento	NADE	9	60	
Área de Aprofundamento	NADE	9	60	
Área de Aprofundamento	NADE	9	60	
Trabalho de Conclusão do Curso	OBR	9	60	*pesquisa
Estágio Supervisionado V – Área de Aprofundamento (EJA ou E. Esp.)	OBR	9	60	*estágio
Seminário Temático em Educação VIII	OBR	8	30	*outros
NADE EJA -Fundamentos Históricos da Educação de Jovens e Adultos	NADE		60	*docência
NADE EJA - Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos	NADE		60	*docência
NADE EJA - Educação e Movimentos Sociais	NADE		60	*outros
NADE ED.ESP - Teoria do Desenvolvimento I	NADE		60	*docência
NADE ED.ESP - Teoria do Desenvolvimento II	NADE		60	*docência
NADE ED.ESP - Avaliação de Procedimentos de Intervenção	NADE		60	*docência
Cultura e Educação de Jovens e Adultos	OPT		60	*docência
Cultura, Gênero, e Religiosidade	OPT		60	*outros
Educação Ambiental	OPT		60	*outros
Educação e Direito	OPT		60	*política
Educação Popular	OPT		60	*outros
Educação Pré-Escolar	OPT		60	*docência
Educação Sexual	OPT		60	*outros
Estatística Aplicada à Educação	OPT		60	*outros
Ética Profissional	OPT		60	*outros
Fundamentos Biológicos da Educação	OPT		60	*fundamentos
Fundamentos Psicosociais das Relações Humanas	OPT		60	*fundamentos
Legislação de Ensino	OPT		60	*política
Língua Portuguesa	OPT		60	*docência
Métodos e técnicas em Educação Especial	OPT		60	*docência
Organização do Trabalho Pedagógico	OPT		60	*docência
Psicologia Social	OPT		60	*fundamentos
Políticas Sociais e Educação Especial	OPT		60	*política
Recursos Audiovisuais em Educação	OPT		60	*docência
Técnicas Audiovisuais em Educação	OPT		60	*docência
Teorias e Práticas da Educação Popular	OPT		60	*docência
ATIVIDADE COMPLEMENTAR/Comp. complementares flexíveis	ATC		270	*ATC

UFPE

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTAD	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Organização Escolar Brasileira	OBR	1	60	*política
Fundamentos Sociológicos da Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Antropologia da Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas	OBR	1	60	*outros
Aspectos sócio-afetivos do desenvolvimento	OBR	1	60	*fundamentos
Seminário Educação e Cultura	OBR	1	15	*outros
PPP1 – Processos Formativos em Espaços Não Escolares	OBR	2	60	*outros
História Geral da Educação	OBR	2	60	*fundamentos
Filosofia da Educação I	OBR	2	60	*fundamentos
Metodologia da Pesquisa Educacional	OBR	2	60	*pesquisa
Psicologia do Ensino e da Aprendizagem	OBR	2	60	*fundamentos
Seminário Educação em Espaços não Escolares	OBR	2	15	*outros
PPP 2 – Gestão da Educação e do Ensino	OBR	3	60	*gestão
Didática	OBR	3	45	*docência
Teoria Curricular	OBR	3	45	*docência
Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa I	OBR	3	75	*docência
Fundamentos do Ensino da Matemática I	OBR	3	75	*docência
Seminário Gestão da Educação e do Ensino	OBR	3	15	*gestão
PPP3 – Práticas Curriculares na Escola e na Sala de Aula	OBR	4	60	*docência
Avaliação Educacional	OBR	4	60	*docência
Fundamentos do Ensino de Geografia	OBR	4	60	*docência
Fundamentos do Ensino de História	OBR	4	60	*docência
Fundamentos da Educação Inclusiva	OBR	4	60	*docência
Seminário Escola, Currículo e Docência	OBR	4	15	*docência
PPP 4 – Estágio no Ensino Fundamental A	OBR	5	90	*estágio
Avaliação da Aprendizagem	OBR	5	60	*docência
Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa II	OBR	5	45	*docência
Fundamentos do Ensino da Matemática II	OBR	5	45	*docência
Fundamentos do Ensino de Ciências	OBR	5	60	*docência
Seminário Docência e Ensino Fundamental A	OBR	5	15	*docência
PPP 5 – Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental B	OBR	6	90	*estágio
Filosofia da Educação II	OBR	6	45	*fundamentos
Educação Infantil	OBR	6	60	*docência
Educação de Jovens e Adultos	OBR	6	45	*docência
Fundamentos do Ensino de Artes	OBR	6	60	*docência
Seminário Docência e Ensino Fundamental B	OBR	6	15	*docência
PPP 6 – Estágio na Educação Infantil	OPT	7	60	*estágio
PPP 7 – Estágio na Educação de Jovens e Adultos	OPT	7	60	*estágio
História da Educação no Brasil	OBR	7	60	*fundamentos
Sociologia da Educação Brasileira	OBR	7	60	*fundamentos
Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais	OBR	7	60	*outros
Fundamentos da Gestão Educacional e Escolar	OBR	7	60	*gestão
Seminário Docência e Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos	OBR	7	15	*docência
PPP 8 – Estágio Supervisionado em Gestão Educacional	OBR	8	60	*estágio
Trabalho e Educação: Realidade, Tendências e Desenvolvimento Humano	OBR	8	60	*fundamentos
Processos Interativos no Espaço Escolar	OBR	8	60	*docência
Cultura Organizacional e Educação	OBR	8	60	*gestão
ELETIVA	ELE	8	60	
Seminário Gestão e Prática Pedagógica	OBR	8	15	*gestão

Trabalho de Conclusão de Curso I	OBR	9	60	*pesquisa
Política Educacional Brasileira	OBR	9	60	*política
Planejamento e Financiamento da Educação Escolar no Brasil	OBR	9	60	*política
ELETIVA	ELE	9	60	
ELETIVA	ELE	9	60	
Seminário Investigação da Prática Pedagógica e da Prática Docente	OBR	9	15	*docência
Trabalho de Conclusão de Curso II	OBR	10	30	*pesquisa
Teorias da Educação	OBR	10	60	*fundamentos
ELETIVA	ELE	10	60	
ELETIVA	ELE	10	60	
ELETIVA	ELE	10	60	
Seminário Análise da Prática Pedagógica e da Prática Docente	OBR	10	15	*docência
Atividades complementares	ATC		120	
AFRICANIDADES E AFRODESCENDÊNCIAS: ENSINO E PESQUISA EM AUTOBIOGRAFIAS	ELE		45	*outros
ALFABETIZAÇÃO - LETRAMENTO E ESCOLARIZAÇÃO	ELE		60	*docência
ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MOTORA	ELE		60	*docência
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	ELE		45	*outros
CINEMA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO	ELE		60	*docência
CONTEXTOS DO DESENVOLVIMENTO DA ADOLESCÊNCIA E DA JUVENTUDE	ELE		60	*outros
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E TRABALHO DOCENTE	ELE		60	*gestão
CULTURA VISUAL E ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	ELE		60	*docência
DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO COMBINATÓRIO	ELE		60	*outros
DESENVOLVIMENTO PESSOAL E FORMAÇÃO HUMANA	ELE		60	*fundamentos
DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO	ELE		60	*política
ECONOMIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO	ELE		60	*política
EDUCAÇÃO COMPARADA	ELE		60	*outros
EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA	ELE		60	*fundamentos
EDUCAÇÃO E CIÊNCIA NO MUNDO ATUAL	ELE		30	*fundamentos
EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE	ELE		60	*outros
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL	ELE		60	*outros
EDUCAÇÃO E PLURALISMO RELIGIOSO	ELE		60	*outros
EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NO BRASIL	ELE		60	*outros
EDUCAÇÃO E TRABALHO - ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	ELE		60	*docência
EDUCAÇÃO EM AFRICANIDADE E AFRODESCENDÊNCIAS	ELE		60	*outros
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE E CIDADANIA	ELE		30	*outros
EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA E NA BIBLIOTECA	ELE		60	*docência
EDUCAÇÃO, COGNIÇÃO E VALORES HUMANOS	ELE		60	*outros
EDUCAÇÃO, CULTURA E MÍDIAS: A EDUCOMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE	ELE		60	*docência
EDUCAÇÃO, NARRATIVA E AUDIOVISUAL	ELE		60	*docência
EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E SOCIEDADE	ELE		60	*outros
ENSINO DE ESTATÍSTICA NOS ANOS INICIAIS	ELE		60	*docência
EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO	ELE		60	*pesquisa
ESTATÍSTICA EDUCACIONAL	ELE		60	*outros
EXPRESSÃO E MOVIMENTO NA ESCOLA	ELE		60	*docência
FAMÍLIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA SÓCIO-FILOSÓFICA	ELE		60	*outros
FILOSOFIA DIALÓGICA E EDUCAÇÃO	ELE		60	*fundamentos
FORMAÇÃO HUMANA E CULTURA BRASILEIRA	ELE		60	*fundamentos

FUNDAMENTOS SÓCIO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO POPULAR	ELE		60	*outros
GESTÃO EDUCACIONAL EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	ELE		30	*gestão
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO	ELE		60	*docência
HISTÓRIA E EDUCAÇÃO POPULAR	ELE		60	*outros
INFÂNCIAS E CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO	ELE		60	*docência
INTRODUÇÃO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	ELE		60	*outros
INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	ELE		60	*docência
JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO	ELE		60	*outros
LETRAMENTO: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ESCOLARES E NÃO ESCOLARES	ELE		60	*docência
METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO	ELE		60	*docência
O ENSINO DO BRAILLE E TECNOLOGIAS ASSOCIADAS	ELE		60	*outros
PEDAGOGIA PAULO FREIRE	ELE		60	*outros
PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	ELE		30	*outros
PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO	ELE		60	*outros
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO BRASIL	ELE		30	*política
PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	ELE		60	*fundamentos
REALIDADE EDUCACIONAL E OS IMPACTOS NAS INTERAÇÕES EDUCACIONAIS	ELE		60	*outros
RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA	ELE		60	*docência
SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO	ELE		60	*outros
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DA EDUCAÇÃO	ELE		60	*docência
TEORIA E ANÁLISE DO DISCURSO EM EDUCAÇÃO	ELE		60	*fundamentos
TEORIAS DA DESCOLARIZAÇÃO	ELE		60	*fundamentos

UFPI

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTAD	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia	OBR	1	15	*outros
História da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Psicologia da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Sociologia da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Filosofia da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Fund. Antropológicos da Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Iniciação ao trabalho Científico e a Pesquisa em Educação	OBR	1	60	*pesquisa
História da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
Psicologia da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
Sociologia da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
Filosofia da Educação II.	OBR	2	60	*fundamentos
Epistemologia, Ética e Pedagogia	OBR	2	60	*outros
Legislação e Organização da Educação Básica	OBR	2	60	*política
Fundamentos da Educação Infantil	OBR	3	60	*docência
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	OBR	3	60	*docência
Didática Geral	OBR	3	60	*docência
Financiamento da Educação	OBR	3	60	*política
Fundamentos da Educação Especial	OBR	3	60	*docência
História da Educação III	OBR	3	60	*docência
Teoria de Currículo e Sociedade	OBR	4	75	*docência
Recursos Didáticos e Tecnológicos	OBR	4	60	*docência
Gestão de Sistemas e Unidades Escolares	OBR	4	60	*gestão
LIBRAS	OBR	4	60	*outros

Literatura Infantil	OBR	4	60	*docência
Aspectos Psicossociais da Aprendizagem	OBR	4	60	*docência
Organização e Coordenação do Trabalho Educativo	OBR	5	60	*gestão
Alfabetização e Letramento	OBR	5	60	*docência
Linguística e alfabetização	OBR	5	60	*docência
Motricidade e Escola	OBR	5	60	*fundamentos
Avaliação da Aprendizagem	OBR	5	75	*docência
Estágio Supervisionado I- Planejamento e Gestão da Educação	OBR	6	60	*estágio
Metodologia da Língua Portuguesa	OBR	6	75	*docência
Metodologia da Matemática	OBR	6	75	*docência
Metodologia da Educação Infantil	OBR	6	75	*docência
Pesquisa em Educação I	OBR	6	60	*pesquisa
Pesquisa em Educação II	OBR	7	60	*pesquisa
Estágio Supervisionado II - Planejamento e Gestão da Educação	OBR	7	45	*estágio
Metodologia das Ciências da Natureza	OBR	7	75	*docência
Metodologia da Educação Física	OBR	7	75	*docência
Optativa I	OPT	7	60	
Estágio Supervisionado III – Educação Infantil.	OBR	8	105	*estágio
Metodologia da Geografia	OBR	8	75	*docência
Metodologia da História	OBR	8	75	*docência
TCC I	OBR	8	30	*pesquisa
Metodologias e Contextos da Ação Pedagógica	OBR	8	60	*gestão
Estágio Supervisionado IV – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	OBR	9	105	*estágio
TCC II	OBR	9	60	*pesquisa
Arte e Educação	OBR	9	60	*docência
Práticas Educativas e Multireferencialidade	OBR	9	60	*outros
Optativa II	OPT	9	60	
Atividades complementares	ATC		120	*ATC
Infância, Educação e Filosofia	OPT		60	*fundamentos
Educação e trabalho	OPT		60	*fundamentos
Educação e Movimentos Sociais	OPT		60	*outros
Pesquisa em História da Educação	OPT		60	*pesquisa
Sociologia da Educação III	OPT		60	*fundamentos
Sociologia da Educação no Brasil	OPT		60	*fundamentos
Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação	OPT		60	*pesquisa
Educação, Estado e Cidadania	OPT		60	*política
Psicologia Social	OPT		60	*fundamentos
Psicolinguística	OPT		60	*fundamentos
Psicopedagogia	OPT		60	*fundamentos
Psicologia Cognitiva	OPT		60	*fundamentos
Pesquisa em Psicologia da educação	OPT		60	*pesquisa
Políticas Públicas e Educação	OPT		60	*política
Gestão Educacional e Empreendedorismo	OPT		60	*gestão
Planejamento e Avaliação da Educação	OPT		60	*política
Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	OPT		60	*docência
Educação e Cultura Popular	OPT		60	*outros
Metodologia da Educação de Jovens e Adultos	OPT		75	*docência
História das Idéias Políticas e Sociais	OPT		60	*política
Educação Ambiental	OPT		60	*outros
Estatística Educacional	OPT		60	*outros
Aspectos Ético-político-educacionais da Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais	OPT		60	*docência
Fundamentos da Arte na Educação	OPT		60	*docência
Ludicidade, aprendizagem e linguagem	OPT		60	*docência
Saúde e trabalho docente	OPT		60	*outros
Educação infantil e diferentes linguagens	OPT		60	*docência
Português I – Prática de Redação	OPT		60	*outros
Inglês Instrumental Básico	OPT		60	*outros
Francês Instrumental Básico	OPT		60	*outros
Português II – Pedagogia	OPT		60	*outros
Introdução à História das Idéias Políticas e Sociais	OPT		60	*política

Cultura Popular	OPT		60	*outros
Desportiva	OPT		60	*outros
Recreação e Lazer	OPT		75	*outros
Dança	OPT		60	*outros
Educação Física Escolar	OPT		45	*docência
Judô	OPT		60	*outros

UFRN

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTAD	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Fundamentos Psicológicos da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Organização e Funcionamento da Educação Brasileira	OBR	1	60	*política
Fundamentos Sócio-Econômicos da Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Linguagem e Educação	OBR	1	30	*docência
Seminário de Pesquisa I	OBR	1	30	*pesquisa
Práticas Pedagógicas Integradas I	OBR	1	30	*docência
Leitura e Produção de Textos	OBR	1	60	*outros
Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação II	OBR	2	90	*fundamentos
Fundamentos Psicológicos da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
Políticas Públicas e Gestão da Educação	OBR	2	60	*gestão
Sociologia da Educação	OBR	2	60	*fundamentos
Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem	OBR	2	60	*docência
Seminário de Pesquisa II	OBR	2	30	*pesquisa
Práticas Pedagógicas Integradas II	OBR	2	30	*docência
Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação Brasileira	OBR	3	90	*fundamentos
Didática	OBR	3	90	*docência
Planejamento e Avaliação das Instituições Educativas	OBR	3	60	*gestão
Educação Especial na perspectiva Inclusiva	OBR	3	60	*docência
Educação Infantil	OBR	3	60	*docência
Alfabetização e Letramento I	OBR	3	60	*docência
Práticas Pedagógicas Integradas III	OBR	3	30	*docência
Teorias e Práticas Curriculares	OBR	4	60	*docência
Antropologia e Educação	OBR	4	60	*fundamentos
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	OBR	4	60	*outros
Alfabetização e Letramento II	OBR	4	60	*docência
Seminário de Pesquisa III	OBR	4	30	*pesquisa
Educação de Jovens e Adultos	OBR	4	60	*docência
Prática em Gestão e Coordenação Pedagógica	OBR	4	60	*gestão
Ensino de Língua Portuguesa I	OBR	5	60	*docência
Ensino de Matemática I	OBR	5	60	*docência
Ensino de Ciências Naturais I	OBR	5	60	*docência
Ensino de História I	OBR	5	60	*docência
Ensino de Geografia I	OBR	5	60	*docência
Seminário de Pesquisa IV	OBR	5	30	*pesquisa
Estágio Supervisionado I - 6h	OBR	5	105	*estágio
Ensino de Língua Portuguesa II	OBR	6	90	*docência
Ensino de Matemática II	OBR	6	90	*docência
Ensino de Ciências Naturais II	OBR	6	90	*docência
Ensino de História II	OBR	6	90	*docência
Ensino de Geografia II	OBR	6	90	*docência

Teoria e Prática da Literatura I	OBR	7	60	*docência
Trabalho de Conclusão de Curso I	OBR	7	30	*pesquisa
Tecnologia e Educação	OBR	7	60	*docência
Estágio Supervisionado II	OBR	7	105	*estágio
Educação Continuada	OBR	7	60	*outros
Disciplina optativa	OPT	7	60	
Estágio Supervisionado III	OBR	8	90	*estágio
Trabalho de Conclusão de Curso II	OBR	8	30	*pesquisa
Disciplina optativa	OPT	8	60	
Disciplina optativa	OPT	8	60	
Educação do Campo	OPT		60	*outros
Prática Pedagógica na Educação Infantil	OPT		60	*docência
Política de Educação Popular e de Adultos	OPT		60	*política
Tecnologia e Ensino	OPT		60	*docência
Metodologia do Ens. na Educação de Pessoas com Necessidades Especiais I	OPT		60	*docência
Metodologia do Ens. na Educação de Pessoas com Necessidades Especiais II	OPT		60	*docência
Metodologia do Ens. na Educação de Pessoas com Necessidades Especiais III	OPT		60	*docência
Teoria e Prática da Literatura II	OPT		60	*docência
Tecnologia Assistiva	OPT		60	*docência
História das Relações de Gênero e Educação	OPT		60	*outros
Representações Sociais e Construção do Conhecimento	OPT		60	*outros
Práticas Pedagógicas em contextos não escolares	OPT		60	*outros
Coordenação do Trabalho Pedagógico	OPT		60	*gestão
Avaliação Educacional	OPT		30	*docência
Educação de Jovens	OPT		60	*outros
Educação do Campo	OPT		60	*outros
Introdução à História e à Filosofia das Ciências Naturais	OPT		60	*fundamentos
ATIVIDADE COMPLEMENTAR	ATC		100	*ATC

UFS

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTAD	C/H	CLASSIFICAÇÃO
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO	OBR	1	75	*fundamentos
INTRODUÇÃO Á HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	OBR	1	75	*fundamentos
POLÍTICA E EDUCAÇÃO	OBR	1	60	*política
HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA	OBR	1	60	*fundamentos
SEMINÁRIOS DE ESTUDOS I	OBR	1	30	*outros
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA	OBR	2	60	*fundamentos
DIDÁTICA I	OBR	2	60	*docência
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO	OBR	2	60	*política
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	OBR	2	60	*docência
PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTO I	OBR	2	60	*outros
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM II	OBR	3	60	*fundamentos
EDUCAÇÃO BRASILEIRA	OBR	3	60	*política
LINGUISTICA APLICADA A ALFABETIZAÇÃO	OBR	3	60	*docência
ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA	OBR	3	60	*docência
TEORIAS DA EDUCAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO	OBR	3	60	*docência
FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	OBR	4	75	*fundamentos
FUNDAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	OBR	4	60	*pesquisa
ALFABETIZAÇÃO	OBR	4	75	*docência

ARTE/EDUCAÇÃO	OBR	4	60	*docência
SEMINÁRIOS DE ESTUDOS II	OBR	4	30	*outros
ANTROPOLOGIA NA EDUCAÇÃO	OBR	5	60	*fundamentos
EDUCAÇÃO E ÉTICA AMBIENTAL	OBR	5	60	*outros
TEORIAS DE CURRÍCULO	OBR	5	60	*docência
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO	OBR	5	60	*docência
PESQUISA EM EDUCAÇÃO	OBR	6	60	*pesquisa
ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	OBR	6	60	*docência
ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	OBR	6	60	*docência
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	OBR	6	75	*estágio
EDUCAÇÃO DE ADULTOS	OBR	6	60	*docência
ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL	OBR	7	60	*docência
ENSINO HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL	OBR	7	60	*docência
ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	OBR	7	60	*docência
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	OBR	7	75	*estágio
POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL I	OBR	7	60	*gestão
SEMINÁRIOS INTEGRADORES I	OBR	7	30	* pesquisa
TRABALHO E EDUCAÇÃO	OBR	8	60	*fundamentos
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III -	OBR	8	75	*estágio
POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL II	OBR	8	60	*gestão
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	OBR	8	60	*gestão
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	OBR	8	60	*docência
EDUCAÇÃO E CORPORALIDADE	OBR	9	60	*docência
ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV	OBR	9	75	*estágio
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	OBR	9	60	*docência
MONOGRAFIA I	OBR	9	120	*pesquisa
EDUCAÇAO DO CAMPO	OBR	10	75	*outros
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS	OBR	10	60	*outros
MONOGRAFIA II	OBR	10	120	*pesquisa
SEMINÁRIOS INTEGRADORES II	OBR	10	30	*pesquisa
ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE PEDAGOGIA	ATC	10	120	*ATC
OPTATIVA	OPT		60	
OPTATIVA	OPT		60	
MONITORIA I	OPT		30	*ATC
MONITORIA II	OPT		30	*ATC
MONITORIA III	OPT		30	*ATC
MONITORIA IV	OPT		30	*ATC
ATIVIDADE FÍSICA E LAZER	OPT		60	*outros
ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE	OPT		60	*outros
MÉTODOS QUANTITATIVOS EM EDUCAÇÃO	OPT		60	*pesquisa
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM SERGIPE	OPT		60	*outros
EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS	OPT		60	*outros
EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS	OPT		60	*docência
PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	OPT		60	*outros
TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO I	OPT		60	*outros
TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO II	OPT		30	*outros
INGLÊS INSTRUMENTAL	OPT		60	*outros
ESPANHOL INSTRUMENTAL	OPT		60	*outros
PSICOLOGIA GERAL	OPT		60	*fundamentos
AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	OPT		60	*docência
INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA SOCIAL	OPT		60	*fundamentos
INTRODUÇÃO À DINÂMICA DE GRUPO	OPT		60	*outros

UCB

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTAD	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Componente Curricular Interdisciplinar I – Pedagogia: constituição e campos de atuação	OBR	1	60	*outros
Introdução à Educação Superior	OBR	1	120	*outros
Filosofia da Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Antropologia da Religião*	OBR	1	60	*fundamentos
Componente Curricular Interdisciplinar II – Educação e problemas contemporâneos	OBR	2	120	*outros
Grupos de Aprendizagem – Educação e problemas contemporâneos	OBR	2	60	*outros
Políticas e Gestão da Educação Básica	OBR	2	75	*política
Ética*	OBR	2	60	*outros
Seminário de Pesquisa – Juventude, Educação e Sociedade	OBR	2	30	*outros
Componente Curricular Interdisciplinar III – Como as pessoas aprendem?	OBR	3	120	*docência
Grupo de Aprendizagem – Como as pessoas Aprendem?	OBR	3	60	*docência
Neurociência e aprendizagem	OBR	3	60	*fundamentos
Seminário de Pesquisa – Ensino e Aprendizagem	OBR	3	30	*docência
Optativa**	OPT	3	60	
Componente Curricular Interdisciplinar IV – Processos de ensino e aprendizagem	OBR	4	120	*docência
Grupo de Aprendizagem – Processos de ensino e aprendizagem	OBR	4	60	*docência
Fundamentos da Educação Infantil	OBR	4	90	*docência
LIBRAS	OBR	4	60	*outros
Seminário de Pesquisa – Gestão	OBR	4	30	*gestão
Componente Curricular Interdisciplinar V – Educação Básica no Brasil: Alfabetização e letramento	OBR	5	120	*docência
Grupo de Aprendizagem – Educação básica no Brasil: Alfabetização e letramento	OBR	5	60	*docência
História, Geografia e seu ensino	OBR	5	75	*docência
Língua Portuguesa e seu ensino	OBR	5	90	*docência
Grupo de Pesquisa I	OBR	5	60	*pesquisa
Componente Curricular Interdisciplinar VI – Planejamento e avaliação nas relações de ensino e aprendizagem	OBR	6	120	*docência
Grupo de Aprendizagem – Planejamento e avaliação nas relações de ensino e aprendizagem	OBR	6	60	*docência
Matemática e seu ensino	OBR	6	90	*docência
Estágio I – Prática no Ensino Fundamental	OBR	6	160	*estágio
Grupo de Pesquisa II	OBR	6	90	*pesquisa
Componente Curricular Interdisciplinar VII – Gestão Educacional	OBR	7	120	*gestão
Ciências Naturais e seu ensino	OBR	7	75	*docência
TCC 1	OBR	7	90	*pesquisa
Mídias e Educação*	OBR	7	60	*docência
Estágio Supervisionado II – Observação e Prática em ambiente não escolar	OBR	7	120	*estágio
Componente Curricular Interdisciplinar VIII – Educação continuada	OBR	8	60	*docência
Estágio Supervisionado III – Prática em Educação Infantil	OBR	8	160	*estágio
Educação e Trabalho*	OBR	8	60	*fundamentos
TCC 2	OBR	8	200	*pesquisa

Atividade Complementares	ATC		100	*ATC
Tópicos Especiais em Educação	OPT		NI	*outros
Inglês Instrumental Aplicado à Educação	OPT		NI	*outros
Teorias em Psicologia	OPT		NI	*fundamentos
Aprendizagem Motora	OPT		NI	*fundamentos
Recreação e Lazer	OPT		NI	*outros
Crescimento e Desenvolvimento Humano	OPT		NI	*fundamentos
Diversidade e Inclusão	OPT		NI	*outros
Comunicação e Cultura	OPT		NI	*outros
Estética	OPT		NI	*outros
Movimentos Sociais	OPT		NI	*outros
Realidade Brasileira e Regional	OPT		NI	*outros
Economia Política	OPT		NI	*fundamentos
Filosofia Política	OPT		NI	*fundamentos
Direito e Legislação Social	OPT		NI	*política

UFG

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTADA	C/H	CLASSIFICAÇÃO
História da Educação I	OBR	NI	72	
Sociologia da Educação I	OBR	NI	72	
Arte e Educação I	OBR	NI	72	
Psicologia da Educação I	OBR	NI	72	
Sociedade, Cultura e Infância.	OBR	NI	72	
História da Educação II	OBR	NI	72	
Sociologia da Educação II	OBR	NI	72	
Arte e Educação II	OBR	NI	72	
Psicologia da Educação II	OBR	NI	72	
Núcleo Livre	ELE	NI		
Fund. e Met. de Matemática nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	OBR	NI	72	
Fund. e Met. de Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	OBR	NI	72	
Didática e Formação de Professores	OBR	NI	72	
Alfabetização e Letramento	OBR	NI	72	
Fund. e Met. de Matemática nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	OBR	NI	72	
Fund. e Met. de Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	OBR	NI	72	
Fund. e Met. de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	OBR	NI	72	
Fund. e Met. de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	OBR	NI	72	
Políticas Educacionais e Educação Básica	OBR	NI	72	
Estágio em Ed. Infantil e Anos In.do Ens. Fund. I	OBR	NI	100	
Fund. e Met. de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	OBR	NI	72	
Núcleo Livre	ELE	NI		
Filosofia da Educação I	OBR	NI	72	
Filosofia da Educação II	OBR	NI	72	
Fund.e Met. de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	OBR	NI	72	
Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	OBR	NI	100	

Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III	OBR	NI	100	
Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental IV	OBR	NI	100	
Cultura, Currículo e Avaliação	OBR	NI	72	
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	OBR	NI	72	
Educação, Comunicação e Mídias	OBR	NI	72	
Trabalho de Conclusão de Curso I	OBR	NI	72	
Trabalho de Conclusão de Curso II	OBR	NI	72	
Tópicos de Antropologia da Educação	OPT	NI	NI	
Tópicos de Literatura	OPT	NI	NI	
Tópicos de História da Educação	OPT	NI	NI	
Tópicos de Filosofia da Educação	OPT	NI	NI	
Tópicos de Sociologia da Educação	OPT	NI	NI	
Tópicos de Psicologia da Educação	OPT	NI	NI	
Tópicos de Educação Ambiental	OPT	NI	NI	
Tópicos de Políticas Educacionais	OPT	NI	NI	
Tópicos de Língua Portuguesa	OPT	NI	NI	
Tópicos de Biologia e Educação	OPT	NI	NI	
Tópicos Especiais de Currículo	OPT	NI	NI	
Tópicos Especiais de Didática	OPT	NI	NI	
Movimentos Sociais e Educação	OPT	NI	NI	
Educação Rural	OPT	NI	NI	
Trabalho e Educação	OPT	NI	NI	
Educação a Distância	OPT	NI	NI	
Ética e Educação	OPT	NI	NI	
Linguagem, Corpo e Movimento	OPT	NI	NI	
Educação de Jovens e Adultos	OPT	NI	NI	
Educação e Diversidade	OPT	NI	NI	
Jogos, Brincadeiras e Brinquedos Pedagógicos	OPT	NI	NI	
Formação e Profissionalização Docente	OPT	NI	NI	

UFMS

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTADA DIURNO	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Sociologia Geral	OBR	1	85	*fundamentos
Filosofia da Educação	OBR	1	85	*fundamentos
História da Educação	OBR	1	68	*fundamentos
Educação Especial	OBR	1	68	*docência
Infância e Sociedade	OBR	1	85	*docência
Leitura e Produção de Texto	OBR	1	68	*outros
Trabalho Acadêmico I	OBR	1	34	*outros
Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica I (Escolar)	OBR	2	68	*docência
Educação e Ludicidade	OBR	2	85	*docência
Educação e Saúde	OBR	2	68	*docência
História da Pedagogia	OBR	2	68	*fundamentos
Trabalho Acadêmico II	OBR	2	64	*pesquisa
Psicologia e Educação	OBR	2	85	*fundamentos
Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica II (EJA)	OBR	3	85	*docência
Pesquisa em Educação I	OBR	3	51	*pesquisa
Estudos Aprofundados em Educação Especial	OBR	3	68	*docência

Educação Brasileira	OBR	3	68	*fundamentos
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	OBR	3	85	*fundamentos
Organização e Funcionamento do Ensino	OBR	3	68	*política
Fundamentos Sociológicos da Educação	OBR	3	68	*fundamentos
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização I	OBR	4	68	*docência
Currículo e Ensino	OBR	4	68	*docência
Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)	OBR	4	85	*docência
Didática	OBR	4	85	*docência
Pesquisa em Educação II	OBR	4	51	*pesquisa
Estudo de LIBRAS	OBR	4	68	*outros
Fundamentos da Educação Infantil	OBR	4	68	*docência
Políticas Educacionais	OBR	4	68	*política
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização II	OBR	5	68	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Artes	OBR	5	68	*docência
Estágio Obrigatório em Educação Infantil I	OBR	5	68	*estágio
Seminário de Pesquisa I	OBR	5	34	*pesquisa
Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica IV (Materiais Pedagógicos)	OBR	5	85	*docência
Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	OBR	5	68	*docência
Didática e Organização do Trabalho Pedagógico	OBR	5	68	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	OBR	6	68	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	OBR	6	68	*docência
Estágio Obrigatório em Educação Infantil II	OBR	6	68	*estágio
Seminário de Pesquisa II	OBR	6	34	*pesquisa
Literatura Infantil	OBR	6	68	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	OBR	6	68	*docência
Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica V (Alfabetização)	OBR	7	85	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	OBR	7	68	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	OBR	7	68	*docência
Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	OBR	7	68	*estágio
Trabalho de Conclusão do Curso I	OBR	7	34	*pesquisa
Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	OBR	8	68	*estágio
Trabalho de Conclusão do Curso II	OBR	8	34	*pesquisa
Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica VI (Educação Não Escolar)	OBR	8	85	*docência
1- NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO EM ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	*NADE*		*255*	
1- Fundamentos e Metodologia da Alfabetização de Jovens e Adultos	NADE		85	*docência
1- Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos	NADE		68	*política
1- Estágio Obrigatório em Alfabetização de Jovens e Adultos I	NADE		51	*estágio
1- Estágio Obrigatório em Alfabetização de Jovens e Adultos II	NADE		51	*estágio
2- NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO	*NADE*		*255*	
2- Educação, Diversidade e Direitos Humanos	NADE		85	*outros
2- Confecção de Materiais Adaptados	NADE		68	*docência
2- Estágio Obrigatório em Educação Especial e Inclusão I	NADE		51	*estágio
2- Estágio Obrigatório em Educação Especial e Inclusão II	NADE		51	*estágio
3- NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR	*NADE*		*255*	
3- Educação do Professor	NADE		85	*docência
3- Ética e Profissionalidade Docentes	NADE		68	*outros
3- Estágio Obrigatório em Educação Inicial e Continuada do Professor I	NADE		51	*estágio
3- Estágio Obrigatório em Educação Inicial e Continuada do Professor II	NADE		51	*estágio
4- NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO NO CAMPO	*NADE*		*255*	

4- Educação no Campo	NADE		85	*outros
4- Políticas Públicas de Educação no Campo	NADE		68	*política
4- Estágio Obrigatório em Educação no Campo I	NADE		51	*estágio
4- Estágio Obrigatório em Educação no Campo II	NADE		51	*estágio
5- NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO, ARTES E LUDICIDADE	*NADE*		*255*	
5- Arte-educação	NADE		85	*outros
5- Fundamentos e Metodologia da Expressão Corporal e Musical	NADE		68	*outros
5- Estágio Obrigatório em Educação, Artes e Ludicidade I	NADE		51	*estágio
5- Estágio Obrigatório em Educação, Artes e Ludicidade II	NADE		51	*estágio
6- NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO EM GESTÃO EDUCACIONAL	*NADE*		*255*	
6- Fundamentos Teóricos da Gestão Educacional	NADE		85	*gestão
6- Gestão e Financiamento da Educação	NADE		68	*gestão
6- Estágio Obrigatório em Gestão Educacional I	NADE		51	*estágio
6- Estágio Obrigatório em Gestão Educacional II	NADE		51	*estágio
7- NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO EM PEDAGOGIA SOCIAL	*NADE*		*255*	
7- Pedagogia Social	NADE		85	*outros
7- Projetos e Ações de Atenção Social	NADE		68	*outros
7- Estágio Obrigatório em Pedagogia Social I	NADE		51	*estágio
7- Estágio Obrigatório em Pedagogia Social II	NADE		51	*estágio
OPTATIVAS	*OPT*		*136*	
Afetividade e Aprendizagem	OPT		68	*docência
Avaliação do Rendimento Escolar	OPT		68	*docência
Brinquedoteca	OPT		68	*outros
Educação à Distância	OPT		68	*outros
Educação Ambiental	OPT		68	*outros
Educação e Desenvolvimento da Ciência e Tecnologia	OPT		68	*outros
Educação e Direitos Sociais	OPT		68	*política
Educação e Diversidade Cultural	OPT		68	*outros
Educação e Sociedade	OPT		68	*fundamentos
Educação Especial: Abordagens e Tendências na Área da Deficiência Mental	OPT		68	*docência
Educação Especial: Abordagens e Tendências na Área da Deficiência Visual	OPT		68	*docência
Educação Especial: Abordagens e Tendências na Área da Deficiência Auditiva/Surdez	OPT		68	*docência
Educação Especial: Abordagens e Tendências na Área da Deficiência Física	OPT		68	*docência
Educação e Tecnologias	OPT		68	*outros
Educação Física	OPT		68	*docência
Educação Indígena	OPT		68	*docência
Educação Sexual	OPT		68	*outros
Estado e Economia	OPT		68	*fundamentos
Ética e Cidadania	OPT		68	*outros
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Educação Física	OPT		68	*docência
Gestão Administrativa e Pedagógica	OPT		68	*gestão
Gestão Educacional	OPT		68	*gestão
Gestão Escolar	OPT		68	*gestão
História da Escola	OPT		68	*fundamentos
Inclusão/Exclusão Social	OPT		68	*outros
Informática e Educação Matemática	OPT		68	*docência
Políticas Públicas de Formação de Professores	OPT		68	*política
Políticas Públicas para a Infância no Brasil (0 a 10 anos)	OPT		68	*política
Práticas Inovadoras de Atenção à Diversidade	OPT		68	*outros
Problemas de Aprendizagem	OPT		68	*fundamentos
Recreação e Jogos	OPT		68	*outros
Saberes e Práticas Inclusivas na Educação Infantil	OPT		68	*docência
Sociologia da Educação	OPT		68	*fundamentos

Tópicos Especiais em Educação Especial	OPT		68	*outros
Tópicos Especiais em Educação Popular	OPT		68	*outros
Tópicos Especiais em Infância e Adolescência	OPT		68	*outros
Tópicos Específicos em Educação I	OPT		68	*outros
Tópicos Específicos em Educação II	OPT		68	*outros
Tópicos Específicos em Educação III	OPT		68	*outros
Tópicos Específicos em Educação IV	OPT		68	*outros
Atividades complementares	*ATC*		*153*	

UFMT

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTADA (ANUAL)	C/H	CLASSIFICAÇÃO
História da Educação da I	OBR	1	120	*fundamentos
Filosofia da Educação	OBR	1	120	*fundamentos
Sociologia da Educação	OBR	1	120	*fundamentos
Educação e Antropologia	OBR	1	120	*fundamentos
Psicologia da Educação I	OBR	1	120	*fundamentos
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Linguagem I	OBR	1	75	*docência
Pesquisa na Educação	OBR	1	60	*pesquisa
Projetos Integradores de Prática Docente -Prática de Ensino I	OBR	1	90	*docência
Psicologia da Educação II	OBR	2	90	*fundamentos
Currículos e Programas Educacionais I	OBR	2	60	*docência
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico nas Instituições Educativas I	OBR	2	75	*gestão
Didática I	OBR	2	60	*docência
Organização e Funcionamento da Educação Básica	OBR	2	60	*política
Política e Planejamento na Educação Básica	OBR	2	60	*política
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Linguagem II	OBR	2	90	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I	OBR	2	75	*docência
Pedagogia da Infância I	OBR	2	60	*docência
História da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
Projetos Integradores de Prática Docente - Prática de Ensino II	OBR	2	110	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Linguagem III	OBR	3	75	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II	OBR	3	75	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino da História	OBR	3	75	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Geografia	OBR	3	75	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais I	OBR	3	75	*docência
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico nas Instituições Educativas II	OBR	3	60	*gestão
Avaliação da Aprendizagem, Institucional e dos Processos Educacionais	OBR	3	60	*gestão
Didática II	OBR	3	60	*docência
Currículos e Programas Educacionais II	OBR	3	60	*docência
Dossiê I	OBR	3	30	*pesquisa
Projetos Integradores de Prática Docente - Prática de Ensino III	OBR	3	100	*docência
Estágio Supervisionado I	OBR	3	75	*estágio
Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais II	OBR	4	60	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Linguagem IV	OBR	4	60	*docência
Recreação e Jogos	OBR	4	60	*outros
Fundamentos de Arte e Educação	OBR	4	60	*docência
Educação das Relações Étnico-Raciais	OBR	4	45	*outros
Tecnologias na Educação	OBR	4	60	*docência

Projetos Integradores de Prática Docente – Prática de Ensino IV	OBR	4	100	*docência
Dossiê II	OBR	4	90	*pesquisa
Libras	OBR	4	60	*outros
Estágio Supervisionado II	OBR	4	225	*estágio
Atividades Acadêmicas Científico-Culturais	ATC		100	*ATC
Disciplinas Optativas	OPT		180	
Tópicos Especiais em Educação Indígena	OPT		45	*outros
Tópicos Especiais em Educação Ambiental	OPT		90	*outros
Tópicos Especiais em Educação a Distância	OPT		45	*outros
Informática na Educação	OPT		60	*outros
Educação e Trabalho	OPT		45	*fundamentos
Políticas e Avaliação Educacional no Brasil	OPT		90	*política
Educação, Comunicação e Mídias	OPT		60	*outros
Educação e Economia	OPT		60	*fundamentos
Educação, Higiene e Saúde na Escola	OPT		90	*outros
Educação e Direitos do Consumidor	OPT		45	*outros
Educação e Movimentos Sociais	OPT		45	*outros
Filosofia e Ética	OPT		60	*fundamentos
Fracasso Escolar	OPT		60	*docência
História da Arte	OPT		45	*fundamentos
Pesquisa na Educação II	OPT		75	*pesquisa
Jogos Matemáticos	OPT		60	*docência
Formação e Profissionalidade do Professor	OPT		60	*docência
Educação e Sexualidade	OPT		60	*outros
Educação Especial	OPT		60	*outros
Educação de Jovens e Adultos	OPT		60	*docência
Políticas Públicas para a Educação Infantil	OPT		60	*política
Dinâmica de Grupo em Educação	OPT		60	*outros
Ludicidade na Educação Infantil	OPT		60	*docência
Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: o Lúdico e o processo de Desenvolvimento da Criança.	OPT		90	*docência
Pedagogia da Infância II	OPT		60	*docência
Gestão da Educação Infantil	OPT		60	*gestão
Educação Musical I	OPT		45	*outros
Educação Musical II - Oficina	OPT		45	*outros

UNB

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTADA DIURNO	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Antropologia e Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Perspectivas do Desenvolvimento Humano	OBR	1	60	*fundamentos
Projeto 1 (Obrigatório)	OBR	1	60	*outros
Optativa	OPT	1	60	
Optativa	OPT	1	60	
Optativa	OPT	1	60	
Organização da Educação Brasileira	OBR	2	60	*política
História da Educação	OBR	2	60	*fundamentos
Pesquisa em Educação 1	OBR	2	60	*pesquisa
O Educando com Necessidades Educacionais Especiais	OBR	2	60	*docência
Projeto 2 (Obrigatório)	OBR	2	60	*outros
Optativa	OPT	2	60	
Optativa	OPT	2	60	
Psicologia da Educação	OBR	3	60	*fundamentos
Ensino e Aprendizagem da Língua Materna	OBR	3	60	*docência

Ensino de Ciências e Tecnologia 1	OBR	3	60	*docência
Aprendizagem e Desenvolvimento do Portador de Necessidades Educacionais Especiais	OBR	3	60	*docência
Projeto 3 – Fase 1 (Obrigatório)	OBR	3	90	*docência
Optativa	OPT	3	60	
Optativa	OPT	3	60	
Educação Matemática I	OBR	4	60	*docência
Sociologia da Educação	OBR	4	60	*fundamentos
Orientação Educacional	OBR	4	60	*gestão
Didática Fundamental	OBR	4	60	*docência
Projeto 3 - fase 2 (Obrigatório)	OBR	4	90	*docência
Optativa	OPT	4	60	
Optativa	OPT	4	30	
História da Educação Brasileira	OBR	5	60	*fundamentos
Administração das Organizações Educativas	OBR	5	60	*gestão
Processo de Alfabetização	OBR	5	60	*docência
Libras	OBR	5	60	*outros
Projeto 3 – fase 3 (Optativo)	OPT	5	90	
Optativa	OPT	5	60	
Políticas Públicas de Educação	OBR	6	60	*política
Educação e Geografia	OBR	6	60	*docência
Orientação Vocacional/Profissional	OBR	6	60	*gestão
Projeto 4 - fase 1 (Obrigatório)	OBR	6	120	*estágio
Optativa	OPT	6	60	
Optativa	OPT	6	60	
Filosofia da Educação	OBR	7	60	*fundamentos
Ensino de História, Identidade e Cidadania	OBR	7	60	*docência
Projeto 4 - fase 2 (Obrigatório)	OBR	7	120	*estágio
Optativa	OPT	7	60	
Optativa	OPT	7	60	
Optativa	OPT	7	60	
Avaliação das Org. Educativas	OBR	8	60	*gestão
Projeto 5: Trabalho Final de Curso (TFC) (Obrigatório)	OBR	8	120	*pesquisa
Seminário: TFC (Optativo)	OPT	8	60	*pesquisa
Optativa	OPT	8	60	
Optativa	OPT	8	30	
LISTA DE OPTATIVAS NO FLUXO*				
Oficina Vivencial	OPT	1	NI	*outros
Investigação Filosófica na Educação	OPT	1	NI	*fundamentos
Prática Docente e Linguagens Corporais	OPT	1	NI	*docência
Atividades Lúdicas em Início de Escolarização	OPT	1	NI	*docência
Fundamentos Multiculturais e Simbólicos da Educação	OPT	1	NI	*outros
Fundamentos da Educação Ambiental (em vias de se tornar obrigatório)	OPT	2	NI	*outros
Antropologia das Organizações e Educação	OPT	2	NI	*fundamentos
Práticas Mediáticas na Educação	OPT	2	NI	*outros
Educação e Trabalho (em vias de substituir O. V. P. como obrigatória)	OPT	3	NI	*fundamentos
Cultura Organizacional	OPT	3	NI	*gestão
Linguagens Audiovisuais na Educação	OPT	3	NI	*outros
Educação de Adultos	OPT	4	NI	*docência
Organização da Educação no Distrito Federal	OPT	4	NI	*política

Desafios na Formação do Educador	OPT	4	NI	*docência
Educação das Relações Étnicos Raciais (em vias de se tornar obrigatória)	OPT	4	NI	*outros
Educação infantil	OPT	5	NI	*docência
Filosofia com Crianças	OPT	5	NI	*fundamentos
Educação Matemática 2	OPT	5	NI	*docência
Avaliação Escolar	OPT	5	NI	*docência
Educação e Multiculturalismo na Contemporaneidade	OPT	6	NI	*outros
Avaliação Educacional do Portador de Necessidades Educacionais Especiais	OPT	6	NI	*docência
Pensamento Educacional no Brasil	OPT	6	NI	*fundamentos
Ensino de Ciência e Tecnologia 2	OPT	7	NI	*docência
Planejamento Educacional	OPT	7	NI	*docência
Psicologia Social na Educação	OPT	7	NI	*fundamentos
Educação Ambiental e Práticas Comunitárias	OPT	7	NI	*outros
Educação, Estética e Cultura	OPT	8	NI	*outros
Gestão de Programas e Projetos Educativos	OPT	8	NI	*gestão
Seminários sobre Trabalho Final de Curso	OPT	8	NI	*pesquisa
Educação na Saúde	OPT	8	NI	*outros
Oficinas de Textos Acadêmicos	OPT	8	NI	*outros
LISTA DE OPTATIVAS FORA DO FLUXO*				
Arte, Pedagogia e Cultura	OPT		NI	*outros
Criatividade e Inovação na Educação	OPT		NI	*outros
Currículo	OPT		NI	*docência
Desafios na Formação do Educador	OPT		NI	*docência
Direito Educacional	OPT		NI	*política
Economia da Educação	OPT		NI	*fundamentos
Educação a Distância	OPT		NI	*outros
Educação do Campo	OPT		NI	*outros
Educação e Linguagens Tecnológicas	OPT		NI	*outros
Educação e Movimentos Sociais	OPT		NI	*outros
Educação Hipertextual	OPT		NI	*outros
Educação Matemática 3	OPT		NI	*docência
Educação Matemática 4	OPT		NI	*docência
Educação / Gestão Ambiental	OPT		NI	*outros
Enfoques Psicopedagógicos das Dificuldades de Aprendizagem	OPT		NI	*fundamentos
Estatística Aplicada à Administração da Educação	OPT		NI	*gestão
Etnografia de Sala de Aula	OPT		NI	*fundamentos
Filosofia da Educação II	OPT		NI	*fundamentos
Filosofia com Crianças	OPT		NI	*fundamentos
Financiamento da Educação	OPT		NI	*política
Formas de Expressão da Criança de 0 a 6 anos	OPT		NI	*docência
Fundamentos da Arte na Educação	OPT		NI	*outros
Fundamentos da Linguagem Musical na Educação	OPT		NI	*outros
Fundamentos da Orientação Profissional do PNEE	OPT		NI	*outros
Fundamentos Multiculturais da História da Educação no Brasil	OPT		NI	*fundamentos
Gestão de Sistemas de EAD	OPT		NI	*gestão
Inconsciente e Educação	OPT		NI	*outros
Informática Aplicada à Administração da Educação	OPT		NI	*outros
Introdução à Classe Hospitalar	OPT		NI	*outros
Literatura e Educação	OPT		NI	*docência
Multiculturalismo e Currículo 1	OPT		NI	*docência
Multiculturalismo e Currículo 2	OPT		NI	*docência
Multiculturalismo e Ensino Religioso 1	OPT		NI	*outros
Multiculturalismo e Ensino Religioso 2	OPT		NI	*outros
Multiculturalismo e Subjetividade em Educação	OPT		NI	*outros
Oficina de Ensino de História	OPT		NI	*docência
Oficina de Formação do Professor Leitor	OPT		NI	*outros
Oficina de Orientação Vocacional	OPT		NI	*outros
Oficina de Textos Didáticos Escritos	OPT		NI	*docência
Oficina Temática em Psicologia da Educação	OPT		NI	*fundamentos
Pesquisa em Administração da Educação	OPT		NI	*gestão

Pesquisa em Educação 2	OPT		NI	*pesquisa
Pesquisa em Educação 3	OPT		NI	*pesquisa
Pesquisa em Educação a Distância	OPT		NI	*outros
Pesquisa e Prática Pedagógica em Orientação Vocacional	OPT		NI	*outros
Política Educacional Comparada	OPT		NI	*política
Princípios Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino do PNEE	OPT		NI	*docência
Seminário em Início de Escolarização	OPT		NI	*docência
Seminário Tecnologias na Educação	OPT		NI	*outros
Socionomia Psicodrama na Educação	OPT		NI	*outros
Tecnologia e Educação	OPT		NI	*outros
Tecnologia na Educação Especial	OPT		NI	*outros
Teoria Pedagógica e Prática do Léxico Português	OPT		NI	*outros
Tópicos Especiais da História da Educação Brasileira 1	OPT		NI	*fundamentos
Tópicos Especiais da História da Educação Brasileira 2	OPT		NI	*fundamentos
Tópicos Especiais em Administração da Educação	OPT		NI	*gestão
Tópicos Especiais em Avaliação Educacional	OPT		NI	*gestão
Tópicos Especiais em Educação Ambiental: Experiências Pedagógicas Alternativas	OPT		NI	*outros
Tópicos Especiais em Educação Especial	OPT		NI	*outros
Tópicos Especiais em Ensino de Ciência e Tecnologia	OPT		NI	*docência
Tópicos Especiais em Educação e Diversidade Cultural	OPT		NI	*outros
Tópicos Especiais em Orientação Educacional	OPT		NI	*gestão
Tópicos Especiais em Pesquisa em Administração da Educação	OPT		NI	*gestão
Tópicos Especiais em Psicologia da Educação	OPT		NI	*fundamentos
Tópicos Especiais em Política Educacional	OPT		NI	*política
Usos de TV/Vídeo na Escola	OPT		NI	*docência

UFMG

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTADA	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Alfabetização e Letramento I	OBR	1	60	*docência
Política Educacional	OBR	1	60	*política
Metodologia de Pesquisa em Educação I	OBR	1	60	*pesquisa
Sociologia da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Filosofia da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Alfabetização e Letramento II	OBR	2	60	*docência
Arte no Ensino Fundamental	OBR	2	60	*docência
Psicologia da Educação I	OBR	2	60	*fundamentos
Filosofia da Educação II	OBR	2	30	*fundamentos
Sociologia da Educação II	OBR	2	30	*fundamentos
Atividades Teórico-Práticas I***	ATC	2	30	*ATC
História da Educação I	OBR	2	30	*fundamentos
Política e Adm. dos Sist. Educacionais	OBR	2	30	*gestão
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I	OBR	3	60	*docência
Antropologia e Educação	OBR	3	60	*fundamentos
Psicologia da Educação II	OBR	3	60	*fundamentos
História da Educação II	OBR	3	60	*fundamentos
Estágio Curricular de Introducão ao Campo Educacional	OBR	3	60	*estágio
Atividades Teórico-Práticas II	ATC	3	60	*ATC
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II	OBR	4	60	*docência
Corpo e Educação	OBR	4	60	*docência
Estudos sobre a Infância	OBR	4	60	*docência
Teorias de Currículo	OBR	4	60	*docência
Processos Educativos nas Ações Coletivas	OBR	4	30	*docência
Escola e Diversidade: Interfaces Políticas E Sociais	OBR	4	30	*outros

Atividades Teórico-Práticas III	ATC	4	120	*ATC
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	OBR	5	60	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Geografia	OBR	5	60	*docência
Didática	OBR	5	60	*docência
Fundamentos da Educação Inclusiva	OBR	5	60	*docência
Organização da Educação Infantil	OBR	5	30	*docência
Organização do Ensino Fundamental	OBR	5	30	*docência
Formação Livre*	ELE	5	60	
Dificuldades no Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita	OBR	6	60	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino da História	OBR	6	60	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciencias Físicas	OBR	6	60	*docência
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciencias Biológicas	OBR	6	60	*docência
Estágio Curricular em docência no Ens. Fundamental	OBR	6	120	*estágio
Libras	OBR	7	60	*outros
Arte na Educação Infantil	OBR	7	60	*docência
Didática da Educação Infantil	OBR	7	60	*docência
Estágio Curricular em Educação Infantil	OBR	7	120	*estágio
Observatório de Currículo: Educ. Infantil	OBR	8	30	*docência
Observatório de Curriculo: Ens. Fundam	OBR	8	30	*docência
Optativa**	OPT	8	60	
Optativa	OPT	8	60	
Estágio Curricular em Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica	OBR	8	120	*estágio
Optativa	OPT	9	60	
Optativa	OPT	9	60	
Formação Livre*	ELE	9	60	
NADE - Administração de Sistemas e Instituições de Ensino.				
Sistemas de Avaliação Educacional	NADE	7	60	*gestão
Economia e Política de Finaciamento da Educação Básica	NADE	8	60	*política
Trabalho Docente e Relações de Trabalho nos Sistemas de Ensino	NADE	9	60	*gestão
Optativa Direcionada DAE - (G2)	NADE	9	60	
Optativa Direcionada DAE - (G2)	NADE	9	60	
NADE - Educador Social.				
Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania	NADE	7	60	*outros
Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Popular	NADE	8	60	*outros
Educação Social	NADE	9	60	*outros
Tópicos em Educação Social ou Tópicos Especiais em Sociologia da Educação	NADE	9	60	*outros
Prática em Educação Social	NADE	9	60	*estágio
NADE - Educação de Jovens e Adultos.				
Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania	NADE	7	60	*outros
Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Popular	NADE	8	60	*outros
Organização da Educação de Jovens e Adultos	NADE	9	60	*gestão
Metodologia da Alfabetização de Jovens e Adultos	NADE	9	60	*docência
Prática em Educação de Jovens e Adultos	NADE	9	60	*estágio
NADE - Ciências da Educação.				
Metologia de Pesquisa em Educação II	NADE	7	60	*pesquisa
Optativa Direcionada DECAE - (G1)	NADE	8	60	
Optativa Direcionada DECAE - (G1)	NADE	9	60	
Optativa Direcionada DECAE - (G1)	NADE	9	60	
Monografia na área de Ciências da Educação	NADE	9	60	*pesquisa
NADE- formação complementar livre	NADE	7 a 9	300	

UERJ

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTADA	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Antropologia e Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Filosofia e Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Psicologia do Desenvolvimento Humano e Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Tecnologias e Educação	OBR	1	60	*docência
Introdução à Pedagogia: História, formação e Campos de Atuação	OBR	1	60	*outros
Infância e Políticas de Educação Infantil	OBR	1	60	*docência
Educação Inclusiva e a Língua Brasileira de Sinais	OBR	1	30	*outros
Dinâmica e Práticas da Vida Universitária	OBR	1	30	*outros
Eletiva	ELE	1	30	
Aprendizagem	OBR	2	60	*docência
Filosofia Política e Educação	OBR	2	60	*fundamentos
Sociologia da Educação	OBR	2	60	*fundamentos
História da Educação	OBR	2	60	*fundamentos
Processos de Desenvolvimento Infantil e Educação	OBR	2	60	*docência
Fundamentos da Linguagem e Educação	OBR	2	60	*docência
Diversidade Cultural e Educação	OBR	2	60	*outros
Eletiva	ELE	2	30	
História da Educação Brasileira	OBR	3	60	*fundamentos
O Lúdico e a Educação Infantil	OBR	3	60	*docência
Questões Atuais em Educação Especial	OBR	3	60	*docência
Avaliação em Educação	OBR	3	60	*docência
Processos de Alfabetização	OBR	3	60	*docência
Ciência e Educação em Ciências	OBR	3	60	*docência
Eletiva	ELE	3	30	
Pesquisa e Prática Pedagógica I**	OBR	3	60	*pesquisa
Didática	OBR	4	60	*docência
Currículo	OBR	4	60	*docência
Infância e Cultura	OBR	4	60	*docência
Processos de Formação de Leitores/Escritores	OBR	4	60	*docência
Educação Matemática para Crianças, Jovens e Adultos I	OBR	4	60	*docência
Fundamentos das Ciências da Natureza para Crianças, Jovens e Adultos	OBR	4	60	*docência
Eletiva	ELE	4	30	
Pesquisa e Prática Pedagógica II	OBR	4	60	*pesquisa
Economia e Financiamento da Educação	OBR	5	60	*fundamentos
Políticas Públicas e Educação	OBR	5	60	*política
Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar	OBR	5	60	*docência
Educação e Movimentos da Sociedade Civil: Aspectos Históricos e Políticos	OBR	5	60	*outros
Educação Matemática para Crianças, Jovens e Adultos II	OBR	5	60	*docência
Educação de Jovens e Adultos	OBR	5	60	*docência
Eletiva	ELE	5	30	
Pesquisa e Prática Pedagógica III	OBR	5	60	*pesquisa
Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais: Estágio Supervisionado	OBR	5	90	*estágio
Currículo e Abordagens Pedagógicas da Educação Infantil	OBR	6	60	*docência
Processos Lúdicos e Criativos no Desenvolvimento e na Aprendizagem	OBR	6	60	*docência
Educação Continuada e as Perspectivas em Redes de Conhecimento	OBR	6	60	*outros
Ensino de História Aplicado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Crianças, Jovens e Adultos	OBR	6	60	*docência

Educação Estética	OBR	6	60	*outros
Formação de Professores para a Educação Infantil: Estágio Supervisionado	OBR	6	90	*estágio
Eletiva	ELE	6	30	
Pesquisa e Prática Pedagógica IV(*)	OBR	6	60	*pesquisa
Abordagens Pedagógicas em Educação de Jovens e Adultos	OBR	7	60	*docência
Ensino de Geografia Aplicado as Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Crianças, Jovens e Adultos	OBR	7	60	*docência
Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional	OBR	7	60	*fundamentos
Gestão Democrática da Educação	OBR	7	60	*gestão
Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Estágio Supervisionado	OBR	7	90	*estágio
Eletiva	ELE	7	30	
Eletiva	ELE	7	30	
Monografia em Educação I	OBR	7	60	*pesquisa
Educação para Gestão de Projetos Sócio-Ambientais	OBR	8	60	*outros
Conselhos e Controle Social da Educação	OBR	8	60	*gestão
Relações de Poder e Sistemas de Avaliação em Educação	OBR	8	30	*gestão
Formação de Professores para o Magistério das Disciplinas Pedagógicas: Estágio Supervisionado	OBR	8	90	*estágio
Eletiva	ELE	8	30	
Eletiva	ELE	8	30	
Monografia em Educação II	OBR	8	120	*pesquisa
Atividades Acadêmicas Científico-culturais	ATC		200	* ATC

UFRJ

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTADA NOITE	C/H	CLASSIFICAÇÃO
História Educação Mundo Ocidental	OBR	1	60	*fundamentos
Filosofia Educação Mundo Ocidental	OBR	1	60	*fundamentos
Psicologia do Desenvolvimento e Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Fundamentos Sociológicos da Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Introdução ao Pensamento Científico em Educação	OBR	1	60	*pesquisa
Atividades Acadêmicas Optativas	OPT	10	45	
História Educação Brasileira	OBR	2	60	*fundamentos
Filosofia Educação Contemporânea	OBR	2	60	*fundamentos
Psicologia da Aprendizagem e Educação	OBR	2	60	*fundamentos
Sociologia da Educação Brasileira	OBR	2	60	*fundamentos
Antropologia na Educação	OBR	2	60	*fundamentos
Atividades Acadêmicas Optativas	OPT	10	45	
Educação Brasileira	OBR	3	60	*política
Questões Atuais da Educação Brasileira	OBR	4	60	*outros
Educação e Comunicação I	OBR	3	45	*docência
Linguagem Corporal na Educação	OBR	3	45	*docência
Bases Biológicas da Aprendizagem	OBR	3	60	*fundamentos
Atividades Acadêmicas Optativas	OPT	*	45	
Didática	OBR	4	60	*docência
Currículo	OBR	4	60	*docência
Alfabetização e Letramento	OBR	4	60	*docência
Concepções Práticas da Educação Infantil	OBR	3	60	*docência
Fundamentos da Educação Especial	OBR	4	60	*docência
Avaliação dos Processos Ensino-aprendizagem	OBR	5	60	*docência
Arte - Educação	OBR	5	45	*docência

Planejamento de Currículo e Ensino	OBR	5	60	*docência
Metodologia da Pesquisa em Educação	OBR	5	60	*pesquisa
Prática de Ensino no Mag. Disc. Pedag. Ens Médio	OBR	5	180	*estágio
Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais	OBR	6	60	*gestão
Didática das Ciências da Natureza	OBR	6	60	*docência
Didática da Matemática	OBR	6	60	*docência
Psicopedagogia e Educação	OBR	6	60	*fundamentos
Prática em Políticas e Administração Educacional	OBR	6	180	*estágio
Didática das Ciências Sociais	OBR	7	60	*docência
Didática da Língua Portuguesa	OBR	7	60	*docência
Pesquisa em Educação	OBR	7	60	*pesquisa
Educação Popular e Movimentos Sociais	OBR	7	60	*outros
Prática de Ensino em Educação Infantil	OBR	7	180	*estágio
Organização do Trabalho Pedagógico	OBR	8	45	*gestão
Políticas Públicas em Educação	OBR	8	60	*política
Abordagens Didáticas Educação de Jovens e Adultos	OBR	8	60	*docência
Monografia	OBR	8	60	*pesquisa
Prática Ensino Séries Iniciais Ensino Fundamental	OBR	8	180	*estágio
Atividades Acadêmicas de Livre Escolha	ATC	10	45	
Educação Comparada	OBR	9	60	*política
Educação e Comunicação II (Libras)	OBR	9	60	*outros
Educação e Trabalho	OBR	9	60	*fundamentos
Orientação de Monografia	OBR	10	30	*pesquisa
Prática Ensino Estudo Supervisionado Educação Jovens e Adultos	OBR	9	180	*estágio
Atividades Acadêmicas de Livre Escolha	ATC	10	45	
Seminário de Integração de Monografia	ATC	10	30	*pesquisa
Pedagogia Empresarial	OPT	NI	45	*outros
Projetos Pedagógicos	OPT	NI	45	*gestão
Teoria Política e Educação	OPT	NI	45	*política
Atualização Contínuada Língua Portuguesa	OPT	NI	45	*docência
Expressão Oral e Docência	OPT	NI	45	*docência
Linguagem Musical na Educação Básica	OPT	NI	60	*outros
Práticas Educacionais na Creche	OPT	NI	60	*docência
Mult. Ling. Alfab. de Jov. e Adult.	OPT	NI	60	*docência
Currículo e Cultura	OPT	NI	30	*docência
Alfabetização e Letramento II	OPT	NI	45	*docência
Atualiz Cont Ciênc Natureza	OPT	NI	45	*docência
Leitura Prod Textos Educação	OPT	NI	45	*outros
Atualiz. de Cont. em Matemática	OPT	NI	45	*docência
Jogos e Brincadeira	OPT	NI	45	*outros
Oficina de Artes	OPT	NI	60	*outros
Atualização Cont Ciênc Sociais	OPT	NI	45	*docência
Educação a Distância	OPT	NI	45	*outros
Educação Moral na Escola	OPT	NI	45	*outros
Inclusão em Educação	OPT	NI	45	*docência
Psicanálise em Educação	OPT	NI	45	*fundamentos
Psicologia Social e Educação	OPT	NI	45	*fundamentos
História da Educação no Rj	OPT	NI	45	*fundamentos
Prát. Cult. Oralidade e Escrita	OPT	NI	45	*outros
Form. Esté. Artíst. Cult. na Educ	OPT	NI	45	*outros
Informática Aplicada à Educação	OPT	NI	45	*docência
Questões Atuais Hist Educação	OPT	NI	45	*fundamentos
Educação Ambiental	OPT	NI	45	*outros
Dinamica de Grupo em Educacao	OPT	NI	45	*outros
Estatistica Aplicada a Educ.	OPT	NI	45	*outros
Educacao em Saude	OPT	NI	45	*outros
Imaginario Social e Educacao	OPT	NI	45	*outros
Anal. Soc. da Atual. Educ. no Bras	OPT	NI	45	*fundamentos
Questões Atuais em Filos Educ	OPT	NI	45	*fundamentos
Educação e Novas Tecnologias	OPT	NI	45	*outros
Educação e Gênero	OPT	NI	45	*outros

Literatura Infantil	OPT	NI	45	*docência
Educação e Etnia	OPT	NI	45	*outros
Colon., Educ. e a Pedag. da Revol.	OPT	NI	45	*fundamentos
Marxismo e Educação	OPT	NI	45	*fundamentos
Multiculturalismo e Educação	OPT	NI	45	*outros
Psicomotricidade	OPT	NI	45	*fundamentos
Tópicos Especiais: Piaget	OPT	NI	45	*fundamentos
Vigostky, Wallon e a Educação	OPT	NI	45	*fundamentos
Questões Éticas em Educação	OPT	NI	45	*outros

PUC –SP

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTADA	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Introdução ao Pensamento Teológico I	OBR	1	40	*outros
Educação Pública no Brasil: contexto e contradições	OBR	1	40	*fundamentos
Educação e Subjetividade	OBR	1	40	*fundamentos
Educação Inclusiva	OBR	1	40	*docência
Fundamentos da Educação: desafios da escola brasileira	OBR	1	40	*fundamentos
Fundamentos da Educação: concepções teóricas da educação	OBR	1	40	*fundamentos
Política Educacional: principais marcos	OBR	1	40	*política
Fundamentos da Didática	OBR	1	40	*docência
Produção e Compreensão Textual em Língua Portuguesa	OBR	1	40	*outros
Fundamentos Básicos da Pesquisa Científica	OBR	1	40	*pesquisa
Introdução ao Pensamento Teológico II	OBR	2	40	*outros
Fundamentos da Prática Educativa em Língua Portuguesa	OBR	2	40	*docência
Educação como Práxis Político - Pedagógica	OBR	2	80	*docência
Novas Tecnologias em Educação: diferentes espaços pedagógicos	OBR	2	40	*docência
Principais Concepções e Aspectos da Gestão Escolar	OBR	2	80	*gestão
Formas de Organização das Práticas Pedagógicas	OBR	2	80	*docência
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais: introdução ao aprendizado	OBR	2	40	*outros
Concepções e Orientações Didáticas da Educação Infantil	OBR	3	80	*docência
Alfabetização e Letramento	OBR	3	80	*docência
Diferentes Concepções da Infância: histórico e influência de vários educadores na ação docente	OBR	3	80	*docência
Políticas Educacionais na Educação Infantil	OBR	3	40	*política
Diferentes Linguagens para a Infância	OBR	3	40	*docência
Fundamentos Bio-Psico-Sociais: o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil	OBR	3	80	*fundamentos
Gestão Escolar nos Espaços da Educação Infantil: parcerias com a família/comunidade	OBR	4	80	*gestão
As Metodologias do Ensino da Alfabetização	OBR	4	80	*docência
O Ludo Educador: o brincar, a brincadeira, jogos, brinquedos e artes	OBR	4	80	*docência
O Cuidar e o Educar: propostas e desafios	OBR	4	80	*docência
A Prática de Ensino na Educação Infantil	OBR	4	40	*estágio
Estágio Supervisionado na Educação Infantil	OBR	4	40	*estágio
Diferentes Contextos e Tendências das Reformas Educacionais e suas Conseqüências na Organização Escolar	OBR	5	80	*gestão
Metodologia Específica: Matemática	OBR	5	40	*docência
Matemática: orientações didáticas	OBR	5	40	*docência
Fundamentos Pedagógicos da Aprendizagem: concepções e teorias	OBR	5	80	*docência
As Novas Tecnologias na Educação: comunidades de aprendizagem	OBR	5	80	*outros
Alfabetização nos Anos Iniciais: conteúdos, referências curriculares e tratamento didático	OBR	5	80	*docência

Currículo: novos desafios	OBR	6	80	*docência
Metodologias Específicas: espaço, tempo e cultura - História	OBR	6	40	*docência
Metodologias Específicas: espaço, tempo e cultura - Geografia	OBR	6	40	*docência
A Pesquisa Educacional no Ensino Fundamental	OBR	6	40	*pesquisa
A Educação das Relações Étnico- Raciais	OBR	6	40	*outros
Metodologias Específicas: Arte, Movimento e Educação	OBR	6	40	*docência
Metodologias Específicas: Natureza, Ciências, Meio Ambiente e Saúde	OBR	6	40	*docência
A Prática de Ensino nos Anos Iniciais	OBR	6	40	*estágio
Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais	OBR	6	40	*estágio
Introdução ao Pensamento Teológico III	OBR	7	40	*outros
Planejamento de Projetos e de Planilhas: nas unidades e sistemas	OBR	7	40	*gestão
As Diretrizes Curriculares, os PCNs e os Projetos Alternativos no Ensino Fundamental	OBR	7	40	*política
Avaliação do Ensino – Aprendizagem	OBR	7	40	*docência
Avaliação Institucional: desafios e intervenções	OBR	7	40	*gestão
Avaliação Docente e Discente	OBR	7	40	*gestão
Autonomia da Escola: a Construção do Projeto Político Pedagógico no Contexto das Políticas Públicas de Educação	OBR	7	40	*gestão
Gestão Democrática: construção de espaços coletivos	OBR	7	40	*gestão
Políticas Públicas de Avaliação: concepções e práticas	OBR	7	40	*política
Trabalho de Conclusão de Curso	OBR	7	40	*pesquisa
Projeto Político Pedagógico: concepções e fundamentos legais	OBR	8	80	*gestão
Gestão em Diferentes Ambientes de Aprendizagem	OBR	8	80	*gestão
Prática de Ensino nas Diferentes Modalidades de Gestão	OBR	8	40	*estágio
Estágio Supervisionado nas Diferentes Modalidades de Gestão	OBR	8	40	*estágio
Escola: diferentes espaços e serviços de apoio pedagógico	OBR	8	40	*gestão
Currículo e Cultura	OBR	8	40	*docência
Eletiva	ELE	8	40	
Trabalho de Conclusão de Curso	OBR	8	40	*pesquisa

UNICAMP

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTADA NOTURNO	C/H*	CLASSIFICAÇÃO
Introdução à Pedagogia – Org. do trabalho pedagógico	OBR	1	60	*outros
Filosofia da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
História da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Sociologia Geral	OBR	1	60	*fundamentos
Educação e Antropologia Cultural	OBR	2	60	*fundamentos
Pesquisa e Prática Pedagógica I	OBR	1	30	*docência
Filosofia da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
Psicologia I	OBR	2	60	*fundamentos
História da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
Sociologia da Educação I	OBR	3	60	*fundamentos
Educação, Cultura e Linguagens	OBR	3	60	*outros
Pesquisa e Prática Pedagógica II	OBR	2	30	*docência
Psicologia II	OBR	3	60	*fundamentos
Política Educacional: Organização da Ed. Brasileira	OBR	4	60	*política
Didática – Teoria Pedagógica	OBR	3	60	*docência
História da Educação III	OBR	4	60	*fundamentos
Filosofia da Educação III	OBR	4	60	*fundamentos
Pesquisa e Prática Pedagógica III	OBR	3	30	*docência
Metodologia do Ensino Fundamental	OBR	4	90	*docência
Psicologia e Educação	OBR	7	60	*fundamentos
Sociologia da Educação II	OBR	7	60	*fundamentos

Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	OBR	5	90	*gestão
Educação, Corpo e Arte	OBR	6	90	*docência
Seminário de Integração Curricular I	OBR	4	30	*outros
ELETIVA	ELE	3	60	
Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita	OBR	5	90	*docência
Escola e Cultura Matemática	OBR	6	90	*docência
Escola e Conhecimento de História e Geografia	OBR	5	90	*docência
Escola e Conhecimento em Ciências Naturais	OBR	6	90	*docência
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos iniciais do EF	OBR	5	90	*estágio
Estágio Supervisionado I – Gestão Escolar	OBR	5	90	*estágio
Políticas de Educação Infantil	OBR	7	60	*política
Metodologia de Pesq. em Ciências da Educação	OBR	8	90	*pesquisa
Avaliação Educacional	OBR	8	30	*docência
Seminário de Integração Curricular II	OBR	8	30	*outros
Planejamento Educacional e Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	OBR	6	90	*estágio
Estágio Supervisionado II – Anos Iniciais do EF	OBR	6	90	*estágio
ELETIVA	ELE	7	60	
Pedagogia da Educação Infantil	OBR	8	60	*docência
Educação Especial e Inclusão	OBR	9	60	*docência
Escola e Currículo	OBR	9	60	*docência
Educação e Tecnologias	OBR	8	60	*docência
Estágio Supervisionado III - Educação Infantil	OBR	7	120	*estágio
TCC I	OBR	9	60	*pesquisa
Práticas Curriculares	ATC	9	105	
ELETIVA	ELE	9	60	
Educação não-formal	OBR	9	60	*outros
Educação de Surdos e Língua de Sinais	OBR	10	60	*outros
Estágio Supervisionado IV- Educação Infantil	OBR	8	60	*estágio
Estágio Supervisionado V - Educação não-formal	OBR	9	60	*estágio
Seminário de Integração Curricular III	OBR	10	30	*pesquisa
TCC II	OBR	10	60	*pesquisa
ELETIVA* (O aluno deverá escolher, obrigatoriamente, um destes seminários optativos abaixo:				
Seminário de Educação Especial	ELE	10	30	
Seminário de Pesquisa nas Áreas do Currículo Escolar	ELE	10	30	
Seminário de Pesquisa em História da África	ELE	10	30	
Seminário de Pesquisa em História Indígena	ELE	10	30	
Seminário de Educação, Cultura e Artes	ELE	10	30	
Seminário de Relações Interpessoais na Escola e na Educação Infantil	ELE	10	30	

UNIFESP

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTADA	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Leitura e interpretação de textos	OBR	1	60	*outros
Introdução ao campo da educação	OBR	1	75	*outros
História social da escola	OBR	1	75	*fundamentos
Estudo sociológico da escola	OBR	1	75	*fundamentos
Políticas e organização da Educação Básica	OBR	1	75	*política
Práticas pedagógicas programadas I	OBR	1	40	*docência
Filosofia Geral	OBR	2	60	*fundamentos
História social da infância	OBR	2	75	*fundamentos
Perspectivas sociológicas sobre a educação	OBR	2	75	*fundamentos
Teorias do currículo	OBR	2	75	*docência
Eletiva de área*	ELE	2	75	

Práticas pedagógicas programadas II	OBR	2	50	*docência
Didática e formação docente	OBR	3	75	*docência
Filosofia e educação na grécia antiga	OBR	3	75	*fundamentos
Políticas públicas da educação brasileira	OBR	3	75	*política
Psicologia e educação I	OBR	3	75	*fundamentos
Eletiva de domínio conexo*	ELE	3	60	
Práticas pedagógicas programadas III	OBR	3	60	*docência
Planejamento e avaliação educacional	OBR	4	75	*gestão
Filosofia e educação no mundo moderno	OBR	4	75	*fundamentos
Alfabetização e letramento	OBR	4	75	*docência
Psicologia e educação II	OBR	4	75	*fundamentos
Fundamentos teóricos e práticos da educação infantil I	OBR	4	75	*docência
Práticas pedagógicas programadas IV	OBR	4	60	*docência
Psicanálise e educação	OBR	5	75	*fundamentos
Fundamentos teóricos e práticos da educação infantil II	OBR	5	75	*docência
Fundamentos teóricos e práticos do ensino da língua Portuguesa	OBR	5	75	*docência
Fundamentos teóricos e práticos do ensino da matemática I	OBR	5	75	*docência
Eletiva de área	ELE	5	75	
Residência pedagógica I (Educação Infantil)	OBR	5	105	*estágio
Metologia da pesquisa no campo da educação	OBR	6	75	*pesquisa
Gestão e governo dos sistemas e unidades escolares	OBR	6	75	*gestão
Fundamentos teóricos e práticos do ensino da matemática II	OBR	6	75	*docência
Fundamentos teóricos e práticos do ensino da geografia	OBR	6	75	*docência
Eletiva de domínio conexo	ELE	6	60	
Residência pedagógica II (Ensino Fundamental)	OBR	6	105	*estágio
Laboratório de pesquisa educacional	OBR	7	75	*pesquisa
Fundamentos teóricos e práticos do ensino de Ciências Naturais I	OBR	7	75	*docência
Fundamentos teóricos e práticos do ensino de História	OBR	7	75	*docência
Fundamentos teóricos e práticos do ensino de Arte	OBR	7	75	*docência
Educação bilíngue: Libras/Língua Portuguesa I	OBR	7	75	*outros
Residência pedagógica III (EJA)	OBR	7	45	*estágio
Residência pedagógica IV (Gestão Educacional)	OBR	7	45	*estágio
Monografia	OBR	8	75	*pesquisa
Fundamentos teóricos e práticos do ensino de Ciências Naturais II	OBR	8	75	*docência
Cultura Corporal na escola	OBR	8	75	*outros
Eletiva de área	ELE	8	75	
Eletiva de área	ELE	8	75	
Atividades complementares	ATC		105	*ATC
			3555	
Unidades Curriculares eletivas de área				
Educação de Jovens e Adultos	ELE	NI	NI	*docência
Educação e Saúde	ELE	NI	NI	*outros
Educação Inclusiva	ELE	NI	NI	*docência
Educação, Cultura e meio ambiente	ELE	NI	NI	*outros
Educação, Economia e Cultura	ELE	NI	NI	*fundamentos
Escolas promotoras de saúde	ELE	NI	NI	*outros
Estatística e Educação	ELE	NI	NI	*outros
História da Escolarização da Juventude	ELE	NI	NI	*outros
História Social da Profissão Docente	ELE	NI	NI	*outros
Pedagogia em Ambientes não Escolares	ELE	NI	NI	*outros
Práticas de leitura e produção de textos no Ensino Fundamental	ELE	NI	NI	*docência
Relações Étnico-Raciais e de Gênero na Educação	ELE	NI	NI	*outros
Sociologia da Infância e da Juventude	ELE	NI	NI	*fundamentos
Sujeitos e Práticas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	ELE	NI	NI	*docência
Tecnologias, comunicação e Educação	ELE	NI	NI	*docência
Tendências da pesquisa em Educação no Brasil	ELE	NI	NI	*pesquisa

USP

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTADA	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Estudos Independentes I	ATC	1	60	*ATC
Fundamentos Econômicos da Educação	OBR	1	60	*fundamentos
Sociologia da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Filosofia da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
História da Educação I (geral-classica, Idade Média e Renascimento)	OBR	1	60	*fundamentos
Didática	OBR	1	60	*docência
Estudos Independentes II	ATC	2	60	*ATC
Sociologia da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
Filosofia da Educação II (questões de Educação e Cultura no Pensamento Filosófico)	OBR	2	60	*fundamentos
Psicologia da Educação I (a Capacidade Cognitiva e a Potencialidade Humana para Aprender)	OBR	2	60	*fundamentos
História da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
Didática II	OBR	2	60	*docência
Estudos Independentes III	ATC	3	60	*ATC
Educação Especial – Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares	OBR	3	90	*docência
Pesquisa Educacional: Questões Teórico-Metodológicas e Prática Pedagógica)	OBR	3	60	*pesquisa
Política e Organização da Educação Básica I – Poeb I	OBR	3	90	*política
A Constituição da Subjetividade: Infância e Adolescência	OBR	3	60	*fundamentos
Optativa Eletiva**	OPT	3	60	
Estudos Independentes IV	ATC	4	60	*ATC
Atividades Práticas I – Estágios e Projetos*	OBR	4	0	*estágio
Coordenação do Trabalho na Escola I	OBR	4	90	*gestão
Política e Organização da Educação Básica II – Poeb II	OBR	4	90	*política
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	OBR	4	60	*outros
Optativa Eletiva**	OPT	4	60	
Estudos Independentes V	ATC	5	60	*ATC
Atividades Práticas II – Estágios e Projetos	OBR	5	0	*estágio
Coordenação do Trabalho na Escola II	OBR	5	30	*gestão
Educação Infantil	OBR	5	30	*docência
Optativa Eletiva**	OPT	5	60	
Optativa Eletiva	OPT	5	60	
Estudos Independentes VI	ATC	6	60	*ATC
Atividades Práticas III – Estágios e Projetos	OBR	6	0	*estágio
Educação Comparada	OBR	6	60	*política
Metodologia do Ensino de Matemática	OBR	6	90	*docência
Metodologia do Ensino de Português: a Alfabetização	OBR	6	120	*docência
Optativa Eletiva	OPT	6	60	
Estudos Independentes VII	ATC	7	60	*ATC
Atividades Práticas IV – Estágios e Projetos	OBR	7	0	*estágio
Currículos e Programas	OBR	7	90	*docência
Metodologia do Ensino de Arte	OBR	7	90	*docência
Optativa Eletiva	OPT	7	60	
Optativa Eletiva	OPT	7	60	
Estudos Independentes VIII	ATC	8	60	*ATC
Atividades Práticas V – Estágios e Projetos	OBR	8	0	*estágio
Metodologia do Ensino de Educação Física	OBR	8	90	*docência
Metodologia do Ensino de História	OBR	8	90	*docência
Optativa Eletiva	OPT	8	60	

Optativa Eletiva	OPT	8	60	
Estudos Independentes IX	ATC	9	60	*ATC
Atividades Práticas VI – Estágios e Projetos	OBR	9	0	*estágio
Metodologia do Ensino de Ciências	OBR	9	90	*docência
Metodologia do Ensino de Geografia	OBR	9	90	*docência
Optativa Eletiva	OPT	9	60	
Optativa Eletiva	OPT	9	60	
Atividades Práticas I ao VI– Estágios e Projetos	OBR		450	*estágio
TCC	OPT	7 a 9	180	*pesquisa
Optativa eletiva no percurso Política e Gestão da Educação				
oferta "fixa"				
Teoria da Administração Escolar no Brasil	OPT		NI	*gestão
Direção da Unidade Escolar	OPT		NI	*gestão
Fundamentos da Avaliação de Sistemas e de Unidades Escolares	OPT		NI	*gestão
Política Educacional e Diversidade	OPT		NI	*política
oferta "variável"				
História da Escolarização Elementar no Brasil	OPT		NI	*fundamentos
Psicanálise, Infância e Educação	OPT		NI	*fundamentos
Ética e Educação	OPT		NI	*outros
Diversidades, Desigualdades e Educação: Aportes Teóricos e Estudos Contemporâneos	OPT		NI	*outros
Educação Infantil e Sociedade	OPT		NI	*docência
Formação, Projetos e Práticas Pedagógicas: a Didática e a Gestão do Trabalho Docente na Vida Escolar	OPT		NI	*gestão
Optativa eletiva no percurso Educação e Cultura				
oferta "fixa"				
Filosofia da Educação: Educação, Ética, Política e Cidadania	OPT		NI	*fundamentos
Desigualdades e Diferenças nas Culturas e Educação	OPT		NI	*outros
Práticas Escolares e discursos psicológicos: perspectivas críticas	OPT		NI	*fundamentos
História da Educação Brasileira: dos anos 1940 aos dias atuais	OPT		NI	*fundamentos
oferta "variável"				
Relações de Gênero e Educação I: Trabalho, Educação e Gênero	OPT		NI	*outros
Cultura e Educação I: Teoria da Complexidade e Cultura Escolar	OPT		NI	*outros
Cultura e Educação II: Imaginário e Processos Simbólicos	OPT		NI	*outros
Teoria e Prática do Estatuto da Criança e do Adolescente na Educação	OPT		NI	*outros
Literatura, Cultura e Educação: Hermenêutica e processos formativos	OPT		NI	*outros
Apropriações do Urbano: a cidade pelas lentes e traços das crianças	OPT		NI	*outros
Arte e Educação Infantil I: Música e Artes Visuais	OPT		NI	*outros
Arte e Educação Infantil II: Dança e Teatro	OPT		NI	*outros
Cultura Corporal: Fundamentação, Metodologia e Vivências	OPT		NI	*outros
Texto e Imagem: Literatura para Crianças	OPT		NI	*outros
Optativa eletiva no percurso Escolarização e Docência				
oferta "fixa"				
Educação Matemática	OPT		NI	*docência
Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil	OPT		NI	*docência
Natureza, Cultura Científica e Educação	OPT		NI	*outros
Leitura e Produção de textos	OPT		NI	*docência
oferta "variável"				
Relações de Gênero e Educação II: Escola e Relações de Gênero	OPT		NI	*outros
Paulo Freire: Teoria, Métodos e Práxis	OPT		NI	*outros
Trabalho e Educação na Sociedade Brasileira	OPT		NI	*fundamentos
Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos	OPT		NI	*política
História da Infância e da Família	OPT		NI	*fundamentos
Juventude e Educação	OPT		NI	*outros
Educação Especial: abordagens e tendências na Área da Deficiência Mental	OPT		NI	*docência
Filosofia da Educação: História do Pensamento Pedagógico	OPT		NI	*fundamentos
Perspectiva Histórico-Cultural: implicações para a prática pedagógica	OPT		NI	*fundamentos

UFPR

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTADA (ANUAL)	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Filosofia da Educação I	OBR	1	90	*fundamentos
História da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Biologia Educacional	OBR	1	120	*fundamentos
Função Social do Pedagogo	OBR	1	30	*fundamentos
Organização e Gestão da Educação Básica I (1° sem)	OBR	1	60	*gestão
Organização e Gestão da Educação Básica II (2° sem)	OBR	1	60	*gestão
Fundamentos da Educação Infantil I	OBR	1	30	*docência
Pesquisa Educacional	OBR	1	60	*pesquisa
Fundamentos da Educação Especial	OBR	1	60	*docência
Optativa*	OPT	1	30	
Filosofia da Educação II	OBR	2	90	*fundamentos
História da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
Sociologia da Educação	OBR	2	120	*fundamentos
Psicologia da Educação I	OBR	2	60	*fundamentos
Metodologia de Ensino da Educação Infantil	OBR	2	45	*docência
Metodologia de Ensino de Artes	OBR	2	45	*docência
Didática	OBR	2	90	*docência
Educação de Jovens e Adultos	OBR	2	30	*docência
Educação e Trabalho	OBR	2	60	*fundamentos
Prática Pedagógica A – Estágio em Docência na Educação Infantil	OBR	3	120	*estágio
Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa	OBR	3	45	*docência
Metodologia de Ensino de História	OBR	3	45	*docência
Psicologia da Educação II	OBR	3	60	*fundamentos
Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: Educação Bilíngüe Surdos	OBR	3	60	*outros
Políticas Educacionais	OBR	3	60	*política
Alfabetização	OBR	3	60	*docência
Trabalho Pedagógico em Espaços Não Escolares	OBR	3	90	*gestão
Estudos da Infância	OBR	3	30	*docência
Optativas	OPT	3	30	
Prática Pedagógica B – Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	OBR	4	120	*estágio
Metodologia de Ensino de Matemática	OBR	4	45	*docência
Metodologia de Ensino de Geografia	OBR	4	45	*docência
Metodologia de Ensino de Educação Física	OBR	4	45	*docência
Metodologia de Ensino de Ciências	OBR	4	45	*docência
Currículo: Teoria e Prática	OBR	4	60	*docência
Tópicos Especiais em Psicologia da Educação	OBR	4	60	*fundamentos
Avaliação Educacional	OBR	4	60	*docência
Optativas	OPT	4	120	
Prática Pedagógica C – Estágio Supervisionado na Organização Escolar	OBR	5	240	*estágio
Organização do Trabalho Pedagógico	OBR	5	90	*gestão
Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias	OBR	5	30	*outros
Trabalho de Conclusão de Curso	OBR	5	210	*pesquisa
Optativas	OPT	5	120	
Atividades Formativas	ATC		110	*atc
A dimensão ambiental na educação escolar	OPT	NI	30	*outros
A História fora da sala de aula	OPT	NI	NI	*docência
Alfabetização de Jovens e Adultos	OPT	NI	30	*docência
Arte na Escola	OPT	NI	30	*docência
Atenção Precoce e Desenvolvimento de Bebês	OPT	NI	30	*fundamentos
Avaliação da Escola e Avaliação na Escola	OPT	NI	30	*gestão
Cartografia escolar	OPT	NI	30	*docência
Cognição e Interação Social na Escola A	OPT	NI	60	*fundamentos
Construção social da infância	OPT	NI	60	*fundamentos
Currículo	OPT	NI	60	*docência
Currículo na Educação de Jovens e Adultos	OPT	NI	30	*docência
Direitos da Criança e do Adolescente	OPT	NI	30	*política

Disciplina e Indisciplina no cotidiano escolar: um enfoque foucaultiano	OPT	NI	60	*outros
Distúrbios da Aprendizagem	OPT	NI	60	*fundamentos
Distúrbios de Leitura e Escrita	OPT	NI	60	*docência
Educação Comparada	OPT	NI	60	*política
Educação do Campo	OPT	NI	30	*outros
Educação e Movimentos Sociais	OPT	NI	30	*outros
Educação e Relações Raciais	OPT	NI	60	*outros
Educação e Saúde Infantil	OPT	NI	30	*outros
Trabalho, Educação e Escola	OPT	NI	30	*fundamentos
Educação Especial na Área Não-Escolar	OPT	NI	30	*outros
Educação Popular	OPT	NI	30	*outros
Educação, Ciência e Tecnologia	OPT	NI	30	*outros
Educação, Gênero e Sexualidade	OPT	NI	60	*outros
Estudos Independentes I	OPT	NI	60	*fundamentos
Estudos Independentes II	OPT	NI	60	*fundamentos
Estudos Independentes III	OPT	NI	60	*fundamentos
Estudos Independentes IV	OPT	NI	60	*fundamentos
Estudos Independentes V	OPT	NI	60	*fundamentos
Financiamento da Educação	OPT	NI	30	*política
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos I	OPT	NI	30	*docência
Fundamentos da pesquisa científica	OPT	NI	60	*pesquisa
Fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Ambiental	OPT	NI	30	*outros
Gestão Escolar	OPT	NI	30	*gestão
História da Educação e Saúde	OPT	NI	60	*outros
Infância e Educação Infantil	OPT	NI	60	*docência
Introdução ao Estudo do Currículo	OPT	NI	60	*docência
Meio Ambiente e Educação	OPT	NI	30	*outros
Metodologia do Ensino de Jovens e Adultos	OPT	NI	30	*docência
Metodologia do Ensino de Literatura Infantil	OPT	NI	30	*docência
Métodos e técnicas educacionais de prevenção de Drogas	OPT	NI	45	*outros
O Desenvolvimento Moral e o Contexto Escolar	OPT	NI	60	*outros
O preconceito e as Práticas Escolares	OPT	NI	60	*outros
Oficina de construção de instrumentos musicais	OPT	NI	30	*outros
Organização da Educação Superior	OPT	NI	30	*gestão
Organização e Gestão da Educação de Jovens e Adultos	OPT	NI	60	*gestão
Organização e Gestão do Ensino Médio e Profissional	OPT	NI	30	*gestão
Organização e Gestão em Educação Especial	OPT	NI	60	*gestão
Pedagogia em Ambientes Clínicos	OPT	NI	30	*outros
Planejamento Educacional e Currículo em Educação Especial	OPT	NI	45	*docência
Planejamento, mediação significativa e trabalho pedagógico	OPT	NI	30	*docência
Problemas de Aprendizagem Escolar I	OPT	NI	30	*fundamentos
Psicanálise e Educação	OPT	NI	60	*fundamentos
Psicologia, Criatividade e Educação	OPT	NI	30	*fundamentos
Reestruturação Produtiva e Educação Profissional	OPT	NI	60	*fundamentos
Seminário de ensino e pesquisa	OPT	NI	30	*outros
Seminário Interdisciplinar	OPT	NI	NI	*outros
Socialização de Pesquisas	OPT	NI	60	*pesquisa
Sociologia da Educação em Saúde	OPT	NI	30	*fundamentos
Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação	OPT	NI	30	*outros
Temas Específicos em Fundamentos da Educação	OPT	NI	30	*fundamentos
Tendências da Psicologia da Educação Contemporânea	OPT	NI	30	*fundamentos
Teorias Pedagógicas	OPT	NI	30	*fundamentos
Universidade e Sociedade	OPT	NI	30	*outros
Urgência e emergência no ambiente escolar: possibilidades de ação do educador	OPT	NI	30	*outros
Violência na Escola e o Cotidiano do Professor: Aspectos Psicossociais	OPT	NI	30	*outros
Extensão Escolar	OPT	NI	30	*outros

UFSC

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTADA	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Educação e Infância I	OBR	1	54	*docência
Educação e Sociedade I	OBR	1	54	*fundamentos
Filosofia da Educação I	OBR	1	72	*fundamentos
Estado e Políticas Educacionais	OBR	1	72	*políticas
Diferença, Estigma e Educação	OBR	1	54	*outros
Psicologia da Educação	OBR	1	72	*fundamentos
Introdução à Pedagogia	OBR	1	54	*outros
Educação e infância II	OBR	2	54	*docência
Organização dos Processos Educativos I	OBR	2	54	*políticas
Educação e Sociedade II	OBR	2	54	*fundamentos
Filosofia da Educação II	OBR	2	72	*fundamentos
História da Educação I	OBR	2	72	*fundamentos
Arte, Imaginação e Educação	OBR	2	72	*docência
Educação e Trabalho	OBR	2	54	*fundamentos
Educação e Infância III	OBR	3	36	*docência
Didática I: fundamentos da teoria pedagógica para o ensino	OBR	3	72	*docência
Teorias da Educação	OBR	3	54	*fundamentos
Linguagem Escrita e Criança	OBR	3	54	*docência
História da Educação II	OBR	3	72	*fundamentos
Aprendizagem e Desenvolvimento	OBR	3	72	*fundamentos
Iniciação à Pesquisa	OBR	3	54	*pesquisa
Educação e Infância IV: fundamentos da Educação Infantil	OBR	4	72	*docência
Organização dos Processos Educativos II	OBR	4	54	*docência
Alfabetização	OBR	4	54	*docência
Ciências, Infância e Ensino	OBR	4	90	*docência
Educação Matemática e Infância	OBR	4	72	*docência
Pesquisa em Educação I	OBR	4	54	*pesquisa
Núcleo de Aprofundamento de Estudos – NADE I	NADE	4	54	
Educação e Infância V: conhecimento, jogo, interação e linguagens	OBR	5	72	*docência
Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I	OBR	5	72	*gestão
Literatura e Infância	OBR	5	54	*docência
Geografia, Infância e Ensino	OBR	5	90	*docência
História, Infância e Ensino	OBR	5	90	*docência
Fundamentos e metodologia da Matemática	OBR	5	72	*docência
Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e linguagens II	OBR	6	54	*docência
Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil	OBR	6	72	*docência
Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas à Educação Especial	OBR	6	54	*docência
Língua Portuguesa e Ensino	OBR	6	54	*docência
Infância e Educação do Corpo	OBR	6	72	*docência
Educação de Jovens e Adultos	OBR	6	72	*docência
Pesquisa em Educação II	OBR	6	54	*pesquisa
Educação Infantil VII: estágio em Educação Infantil	OBR	7	216	*estágio
Libras I	OBR	7	54	*outros
Educação e Comunicação	OBR	7	72	*outros
NADE II	NADE	7	54	
Educação e Infância VIII: exercício da docência nos anos iniciais	OBR	8	144	*estágio
Didática II: processos de ensino nos ano iniciais da escolarização	OBR	8	72	*docência
Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar	OBR	8	72	*gestão
Pesquisa em Educação III: orientação ao TCC	OBR	8	36	*pesquisa
Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos	OBR	9	72	*outros

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	OBR	9	12	*pesquisa
Eletiva	ELE	NI	72	
Atividades técnico-científicas ou culturais	ATC	NI	108	
Capitalismo e Educação	ELE		72	*fundamentos
Educação do Campo	ELE		72	*outros
Libras II	ELE		72	*outros
Infância e Violência	ELE		72	*outros
Educação à Distância	ELE		NI	*outros
Educação e Movimentos Sociais	ELE		72	*outros
Educação de Jovens e Adultos	NADE		54	*docência
Práticas Educativas e Relações Étnico-Raciais	NADE		54	*outros
Yoga na Aprendizagem	NADE		54	*outros
Educação Patrimonial, Memória, Linguagens	NADE		54	*outros
Políticas Internacionais para a Educação, Formação de Professores e Formação de Gestores	NADE		54	*políticas
Avaliação dos Processos Educativos	NADE		54	*gestão

UNOESC

DISCIPLINAS	TIPO	FASE OFERTADA	C/H	CLASSIFICAÇÃO
Corporeidade	OBR	1	45	*outros
Filosofia da Educação I	OBR	1	60	*fundamentos
Infância e Desenvolvimento	OBR	1	45	*fundamentos
Ludicidade e Educação	OBR	1	45	*docência
Metodologia Científica	OBR	1	30	*outros
Pedagogia e Ciência	OBR	1	60	*outros
Produção de Texto	OBR	1	60	*outros
Estudos Teórico-práticos da Alfabetização e Letramento I	OBR	2	60	*docência
Estudos Teórico-práticos da Linguística	OBR	2	60	*outros
Filosofia da Educação II	OBR	2	60	*fundamentos
Fundamentos Neurobiológicos da Aprendizagem	OBR	2	60	*fundamentos
Metologia da Pesquisa	OBR	2	60	*pesquisa
Prática e Investigação Educativa I	OBR	2	60	*docência
Atividade Curricular Complementar I	OBR	3	30	*outros
Estudos Teórico-práticos da Alfabetização e Letramento II	OBR	3	60	*docência
Estudos Teórico-práticos da Literatura Infantil	OBR	3	60	*docência
Fundamentos da Educação na Infância	OBR	3	60	*docência
História da Educação	OBR	3	60	*fundamentos
Pensamento Pedagógico Brasileiro	OBR	3	30	*fundamentos
Política Educacional Brasileira	OBR	3	45	*política
Prática e Investigação Educativa II	OBR	3	60	*pesquisa
Atividade Curricular Complementar II	OBR	4	30	*outros
Estudos Teórico-práticos da Educação na Infância	OBR	4	60	*docência
Estudos Teórico-práticos do Ensino da Língua Portuguesa I	OBR	4	60	*docência
Estudos Teórico-práticos do Ensino da Matemática I	OBR	4	45	*docência
Estudos Teórico-práticos do Ensino de Ciência I	OBR	4	45	*docência
Gestão Educacional e Organização do Trabalho Escolar	OBR	4	45	*gestão
Prática e Investigação Educativa III	OBR	4	60	*gestão
Sociologia da Educação I	OBR	4	60	*fundamentos
Didática I	OBR	5	60	*docência
Estudos Teórico-práticos do Ensino da Língua Portuguesa II	OBR	5	30	*docência
Estudos Teórico-práticos do Ensino da Matemática II	OBR	5	30	*docência
Estudos Teórico-práticos do Ensino de Ciência II	OBR	5	30	*docência
Estágio Curricular Supervisionado em Pedagogia I	OBR	5	90	*estágio
Prática e Investigação Educativa na Educação Infantil	OBR	5	60	*docência
Psicologia da Educação I	OBR	5	60	*fundamentos

Sociologia da Educação II	OBR	5	45	*fundamentos
Antropologia da Educação	OBR	6	45	*fundamentos
Currículo Escolar: Teoria e Prática	OBR	6	45	*docência
Didática II	OBR	6	45	*docência
Estudos Teórico-práticos do Ensino de História	OBR	6	60	*docência
Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil	OBR	6	90	*estágio
Prática e Investigação Educativa nos Anos Iniciais do EF	OBR	6	60	*docência
Psicologia da Educação II	OBR	6	60	*fundamentos
Atividade Curricular Complementar III	OBR	7	30	*outros
Avaliação dos Processos de Ensino e Aprendizagem	OBR	7	45	*docência
Estudos Teórico-práticos do Ensino de Artes	OBR	7	30	*docência
Estudos Teórico-práticos do Ensino de Educação Física	OBR	7	30	*docência
Estudos Teórico-práticos do Ensino de Geografia	OBR	7	45	*docência
Estágio Curricular Supervisionado em Anos Iniciais do EF	OBR	7	120	*estágio
Fundamentos da Coordenação Pedagógica	OBR	7	60	*gestão
Prática e Investigação na Gestão dos Processos Educativos I	OBR	7	60	*gestão
Atividade Curricular Complementar IV	OBR	8	45	*outros
Educação e Multimeios	OBR	8	60	*outros
Estudos Teórico-práticos da Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos	OBR	8	45	*docência
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão dos Processos Educativos	OBR	8	45	*gestão
Estágio Curricular Supervisionado em Pedagogia II	OBR	8	60	*estágio
Fundamentos da Educação Especial	OBR	8	60	*docência
Libras	OBR	8	45	*outros
Prática e Investigação na Gestão dos Processos Educativos II	OBR	8	45	*gestão

UFRGS

DISCIPLINA	TIPO	FASE OFERTADA	C/H	CLASSIFICAÇÃO
ANÁLISE E PRODUÇÃO DO TEXTO ACADÊMICO	OBR	1	30	*outros
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO	OBR	1	45	*docência
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA EUROPA E NAS AMÉRICAS	OBR	1	60	*fundamentos
INFÂNCIAS DE 0 A 10 ANOS	OBR	1	45	*docência
INTRODUÇÃO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO	OBR	1	45	*pesquisa
MÍDIA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO	OBR	1	45	*docência
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: INTRODUÇÃO	OBR	1	30	*fundamentos
SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	OBR	1	90	*fundamentos
AÇÃO PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE 0 A 10 ANOS	OBR	2	75	*docência
AÇÃO PEDAGÓGICA COM JOVENS E ADULTOS	OBR	2	45	*docência
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I: FUNDAMENTOS DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA	OBR	2	60	*fundamentos
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	OBR	2	30	*outros
LINGUAGEM E EDUCAÇÃO I	OBR	2	45	*docência
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO	OBR	2	45	*fundamentos
SEMINÁRIO INFÂNCIAS, JUVENTUDES E VIDA ADULTA	OBR	2	90	*docência
EDUCAÇÃO, SAÚDE E CORPO	OBR	3	45	*outros
GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	OBR	3	75	*gestão
LITERATURA E EDUCAÇÃO	OBR	3	30	*docência
POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO	OBR	3	45	*política
SEMINÁRIO GESTÃO DA EDUCAÇÃO:ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO-ESCOLARES	OBR	3	90	*gestão

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS EDUCATIVOS	OBR	3	60	*fundamentos
TEORIA DE CURRÍCULO	OBR	3	45	*docência
EDUCAÇÃO E TEATRO	OBR	4	30	*outros
EDUCAÇÃO MUSICAL	OBR	4	45	*outros
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II: PROBLEMAS FILOSÓFICOS	OBR	4	60	*fundamentos
JOGO E EDUCAÇÃO	OBR	4	45	*docência
LINGUAGEM E EDUCAÇÃO II	OBR	4	75	*docência
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: APRENDIZAGEM	OBR	4	45	*fundamentos
SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA: APRENDIZAGENS DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO - 0 A 3 ANOS	OBR	4	90	*docência
DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	OBR	5	75	*docência
EDUCAÇÃO E ARTES VISUAIS	OBR	5	45	*docência
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA I	OBR	5	75	*docência
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL I	OBR	5	60	*fundamentos
LINGUAGEM E EDUCAÇÃO III	OBR	5	45	*docência
SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: FUNDAMENTOS E POSSIBILIDADES-4 A 7 ANOS	OBR	5	90	*docência
CIÊNCIAS SÓCIO-HISTÓRICAS	OBR	6	75	*outros
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS	OBR	6	75	*docência
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II	OBR	6	45	*docência
PSICOPEDAGOGIA	OBR	6	45	*fundamentos
SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA:SABERES E CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA - 6 A 10 ANOS OU EJA	OBR	6	90	*docência
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS ESCOLARES	OBR	6	60	*fundamentos
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA (escolher uma das opções abaixo)	OBR-ALT	7	300	*estágio
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 0 A 3 ANOS				
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 4 A 7 ANOS				
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: 6 A 10 ANOS				
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS				
SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE (escolher uma das opções abaixo)	OBR-ALT	7	90	*docência
SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE - 0 A 7 ANOS				
SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE - 6 A 10 ANOS				
SEMINÁRIO DE PRÁTICA DOCENTE EM EJA				
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	OBR	8	150	*pesquisa
Eletivas	ELE	8	120	
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE (escolher uma das opções abaixo)	OBR-ALT	8	105	*docência
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE - 0 A 7 ANOS				
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE - 6 A 10 ANOS				
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM EJA				