



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Coimbra, Camila Lima

Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?

Educação & Realidade, vol. 45, núm. 1, e91731, 2020

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: 10.1590/2175-623691731

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317265191013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFRJ redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?

Camila Lima Coimbra¹

¹Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG – Brasil

RESUMO – Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? Este artigo advém de um projeto de pesquisa sobre os modelos curriculares que norteiam a formação docente, e tem como objetivo traçar o percurso histórico da formação de professores/as da Educação Básica no Brasil. São identificados três modelos nesta trajetória: modelo conteudista, modelo de transição e modelo de resistência. Os marcos regulatórios para esta formação são objeto de análise para a compreensão dos contextos históricos, culturais e sociais construídos desde a década de 1930 até 2015, em uma perspectiva de educação e formação progressistas. A pergunta inicial: quem formamos? nos leva a constatar a coabitação dos três modelos no cenário atual e a necessária valorização ao modelo de resistência por suas características históricas na busca da dialogicidade como dimensão importante de uma educação transformadora.

Palavras-chave: Formação de professores/as. Educação Básica. Licenciatura.

ABSTRACT – Models of K-12 Teacher Training: who do we train? This article is based on a research project on the curricular models that guide the teacher training and aims at tracing the historical course of K-12 teacher training in Brazil. Three models are identified in this trajectory: content model, transition model and resistance model. The regulatory milestones for this training are analyzed for the understanding of the historical, cultural and social contexts constructed from the 1930s to 2015, from a perspective of progressive education and training. The initial question, who do we form? leads us to verify the coexistence of the three models in the current scenario and the necessary appreciation of the resistance model for its historical characteristics in the search for dialogue as an important dimension of a transformative education.

Keywords: Teacher training. K-12 education. Teaching License.

Introdução

*Não preciso do fim para chegar.
Do lugar onde estou já fui embora*
(Manoel de Barros, 2010, p. 348).

Este artigo tem como objetivo identificar o lugar – ou os lugares – da formação de professores/as para a Educação Básica no Brasil. Faz parte do projeto de pesquisa intitulado *Entrelaçamentos curriculares da formação inicial e continuada docente: da oficialidade à cotidianidade possível*, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa *Currículo: questões atuais* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)¹. Quais modelos emolduram a formação e o perfil profissional de professor/a na recente história dos cursos de licenciatura? Como caracterizamos esses lugares e tempos na formação de professores/as? A partir dessas indagações, delineou-se uma pesquisa documental dos marcos regulatórios (legislações) relativos à formação de professores/as no Brasil, além de uma consistente revisão bibliográfica sobre a temática, com a intenção de ampliar o arcabouço teórico-metodológico da pesquisa.

Esses tempos e espaços da formação se entrecruzam com a trajetória docente da autora, em que a práxis se movimenta a partir de uma concepção de docência que inclui não só o papel de pensar junto este lugar, mas também de compreender um cenário que nos cerca, que nos acolhe e, às vezes, nos repele. À medida que compreendemos melhor este papel, podemos atuar com mais clareza na docência no ensino superior, especificamente na formação de professores/as.

No lugar de encontro da autora, discute-se, amplia-se, solidifica-se o conceito de formação. Por que chamamos de formação de professores/as e não de treinamento, capacitação, reciclagem ou outra terminologia qualquer? O que define o termo formação? Qual a intenção de apropriarmos desse termo?

A questão da formação sempre foi tema-problema da práxis docente resistente aos modismos e insistente na importância da relação entre o pensar e o fazer. Assim, este artigo tem como princípio norteador compreender os lugares da formação de professores/as e, ao mesmo tempo, *re-conhecer* também esses espaços e lugares habitados como professora e pesquisadora da e na formação de professores/as.

Fazemos, inicialmente, um percurso com a definição do termo formação; em um segundo momento, caracterizamos os três modelos de formação de professores/as no Brasil; e, por fim, chegamos a uma reflexão/problematização sobre este processo histórico ao definir quem formamos no Brasil, a partir dos marcos regulatórios da formação docente desde a década de 1930.

Conceitos basilares: a formação profissional

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar*
(Manoel de Barros, 2018, p. 25).

O ponto de partida é trazer um referencial que seja coerente com os princípios norteadores do trabalho com a formação de professores/as, atuando na docência em Cursos de Licenciatura e, ainda, que traduza e complemente uma visão transformadora e reflexiva de formação inicial e continuada – lugar e movimento desta pesquisadora.

A formação, nesse sentido, é compreendida como lugar de vida e morada do/a professor/a, em que sua existência profissional seja, permanentemente, acompanhada por processos formativos, sejam eles de início, meio ou fim da carreira. Assim, é possível e necessário admitir o grau de importância que a formação carrega para o profissional. O que temos construído como representação social da docência, em uma perspectiva ampliada, muitas vezes, é consequência de seus marcos regulatórios. Desse modo, enxerga-se a necessidade de compreendê-los como ponto de referência, de partida, considerando/concebendo/entendendo

[...] a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p. 9).

Na busca da coerência teórica, o que propicia a existência de um curso de formação é a sua intencionalidade, que materializa quais as concepções, finalidades e princípios de formação são pretendidos, e expressos por meio de projetos pedagógicos das Instituições de Educação Superior. Considerando

[...] que a consolidação das normas nacionais para a *formação* de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade (Brasil, 2015, p. 8, grifos nossos).

A importância atribuída à formação de professores/as está assegurada legalmente. Do ponto de vista prescrito, parece reconhecer-se o lugar da formação de professores/as em seu âmbito social, o que nem sempre resulta em desdobramentos práticos e efetivos na realidade. Além do fundamento, os princípios também são anunciados, apropriados da conquista histórica da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) em reconhecer as bases para a formação de professores/as no Brasil, desde a década de 1990, como se lê na Resolução CNE/CP Nº 2/2015:

[...] os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a)

sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (Brasil, 2015, p. 8).

Amparada em conceitos que traduzem uma concepção de formação, nesta Resolução há mudanças significativas na prática, na elaboração, organização e consolidação de projetos institucionais para a formação de professores/as, bem como de projetos pedagógicos de Cursos, especificamente Cursos de Licenciatura, de formação de professores/as para a Educação Básica.

Retomamos, para ilustração, uma palestra de Paulo Freire em novembro de 1994, em São Carlos-SP. Quando questionado sobre as mudanças anunciadas por Fernando Henrique Cardoso, sobre as avaliações externas que seriam implementadas nas escolas públicas, ele diz:

O desrespeito a educadores e educadoras é uma coisa que me ofende. [...] o que o governo federal teria que fazer era guardar esse dinheiro que está pensando em gastar para fazer o teste da competência, para equipar, para lançar as universidades brasileiras na responsabilidade de cuidar do magistério público. Isso sim. Convocar os professores de pedagogias. Essas faculdades de educação do Brasil precisam virar brasileiras e não ser meias Harvards (Freire, 1994).

Assim, Freire convoca as Universidades, especialmente os/as professores/as do Curso de Pedagogia e Faculdades de Educação a assumirem a formação inicial de professores/as. Assumir o compromisso social com essa formação para que tenha características e formas brasileiras. Conseguimos entender a provocação feita por Freire no sentido da assunção do princípio e da materialidade da formação de professores/as pelas Faculdades de Educação. Passamos muito tempo de nossa recente história da educação importando modelos, teorias e concepções. Precisamos nos empoderar desta formação, partindo de nossa realidade, a partir dos princípios enunciados, responsabilizando as Universidades, com sua função social, a assumir este compromisso.

Esta perspectiva nos remete ao documentário *Quando sinto que já sei...*, em que um dos personagens, quando entrevistado, diz: “Precisamos criar, no Brasil, a Pedagogia Bossa Nova”. Imaginamos esse movimento fervilhando ideias e possibilidades formativas em um espaço inerte, pois, como afirma Cuban (1984 apud Goodson, 1995, p. 22), “[...] a universidade parece uma concha no meio de um mar revolto”, tudo em nosso entorno está em movimento e estamos ainda com as grades, as estruturas curriculares, considerando itinerários formativos diferenciados como algo quase impossível a se considerar nas estruturas fixas e tradicionais de currículo nas universidades, dentro das Faculdades de Educação. Como pensar em uma outra perspectiva? Entender a nossa história, o nosso contexto, nos ajuda a compreender esta realidade e nela intervir, assim apostamos.

Partindo destas reflexões e concepções, reiteramos que denominar um processo formativo de reciclagem, treinamento ou capacitação dá uma ideia de que não consideramos os/as sujeitos aprendentes (Coimbra, 2017). Ou seja, tais nomeações partem de um paradigma de racionalidade técnica, pois enfatizam a ideia de treinamento (ação repetitiva) de habilidades comportamentais (capacitação) e são estruturadas em função da transmissão de conteúdos ditos científicos, assumidos como suficientes para o trabalho de ensino (Saul; Saul, 2016). A reciclagem, em vista de sua definição e de seus meios, acredita a autora, pode ser incluída nesta lista como um processo que, já de partida, considera uma ideia liberal e tradicional para um processo formativo. Por isso, neste artigo assume-se “[...] uma concepção de formação que vê os professores e as professoras como sujeitos no processo de formação, considerando a relevância da unidade entre teoria e prática, da reflexão crítica sobre a prática, das práxis e o do diálogo para a formação” (Porto; Lima, 2016, p. 193).

Nesse sentido, pensamos em uma analogia com a palavra trans-formação, que abriga e acolhe a formação, que é atravessada pela formação. Este é o ponto de vista deste artigo: a formação é atravessada por mudança, a formação implica movimento permanente, parte do caminho humano em busca de uma expectativa profissional, neste nosso caso, o/a profissional professor/a.

Como já delineado, os objetivos deste artigo percorrem, por princípio, uma concepção progressista e/ou crítica em que a educação assume papel importante em um processo de transformação social, seja este dentro da escola ou em seu exterior. Expressada a definição a que nos filiamos, torna-se importante uma compreensão dos momentos que vivemos até hoje, a partir dos marcos legais da educação, em relação à formação de professores/as no Brasil.

As Regulamentações Sobre a Formação: os três modelos brasileiros

Sou muito preparado de conflitos
(Manoel de Barros, 2010, p. 348).

A formação de professores/as no Brasil, em uma perspectiva histórica, passa por três momentos que consideramos três modelos formativos, nessa concepção já anunciada. O primeiro momento compreende a ideia brzezinskiana do esquema 3+1, e que denominamos de *modelo conteudista* (1939-...); o segundo momento, que consideramos um *modelo em transição* (2002-...), ao assumir a prática como eixo da formação, e o terceiro e atual momento, que denominamos de *modelo de resistência* (2015-...), em que o termo formação amplia-se, tendo um mesmo princípio de formação inicial e continuada. A duração de cada modelo não é determinada, pois sabemos que a história da educação, as teorias e concepções educacionais não são lineares e estáticas, são processos e, portanto, encontramos os três modelos em nossa prática educativa.

Concepções não são modificadas apenas pelo tempo histórico; quando trabalhamos com a ideia de um sujeito cultural, fazedor de história, compreendemos que os tempos singulares e sociais nem sempre se acomodam, por isso é necessário compreender que o início tem a data de seu regulador legal, porém o seu término não podemos precisar/datar.

Dito de outra forma, a ideia e concepção dos modelos não significa que eles começam e terminam em uma estrutura linear e temporal fechada e independente, pelo contrário, temos um modelo entrecruzando o outro, sobrepondo-se ao outro, mesmo que, em termos legais, já tenham sido superados. Compreendemos este movimento por concebemos o campo da educação como algo constituído de seres humanos em constante e contínua aprendizagem, por sermos aprendentes, por estarmos em processo de constituição e mudança, avanços e retrocessos, contradições que fazem a nossa compreensão de humanidade.

O Modelo Conteudista: uma ênfase duradoura

Melhor para chegar a nada é descobrir a verdade
(Manoel de Barros, 2010, p. 348).

A formação inicial, entendida em uma perspectiva institucional, forma, atribui a certificação e modifica ou reproduz as relações do sistema educativo, cultural e econômico de determinada realidade. Assim, é possível e necessário admitir o grau de importância que a formação inicial desempenha na práxis social. A formação inicial não se responsabiliza sozinha pelos percalços na formação profissional, mas é necessário assumir a sua responsabilidade neste desenvolvimento profissional. Por isso, nosso percurso é histórico, legal, mas também evidencia as contradições das relações humanas e sociais presentes nos marcos regulatórios.

O primeiro momento, o *modelo conteudista*, inicia-se com a primeira regulamentação que criou um padrão federal para formar o bacharel e o licenciado, em 1939², por meio do Decreto-lei nº 1190. Esse decreto define a organização da Faculdade Nacional de Filosofia³. No artigo 20 dizia:

O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas: 1. Didática geral; 2. Didática especial; 3. Psicologia educacional; 4. Administração escolar; 5. Fundamentos biológicos da educação; 6. Fundamentos sociológicos da educação (Brasil, 1939).

Ou seja, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, cria-se o primeiro modelo em que se forma o bacharel em disciplinas definidas no Decreto, e posteriormente a sua realização, fazia-se o Curso de Didática para obter a certificação de licenciado.

Em decorrência do Decreto-lei que outorga autonomia à Universidade do Brasil e nos termos do Decreto-lei n. 9.092/46, a Faculdade adota o sistema de cursos de quatro anos – a 4ª série oferecendo, em parte, o

prosseguimento dos estudos da especialidade dos anos anteriores e, em parte, disciplinas de formação pedagógica.

Este esquema já foi muito criticado em teses e dissertações na área, evidenciando a dicotomia entre o conteúdo e a forma, a teoria e a prática – onde os saberes e práticas docentes são considerados em segundo plano, pois, ao professor, o que de fato interessa nesta lógica são os conteúdos (Mendes, 1999).

Depois desse Decreto-lei, tanto o Parecer 251/62, que adequou a formação do pedagogo à Lei 4.024/61, quanto o Parecer 252/69, que regulamentou essa mesma lei segundo a prescrição da reforma universitária, Lei nº 5.540/68, resultam do esforço do professor Valnir Chagas para definir o Curso de Pedagogia no Conselho Federal de Educação (CFE), o que evidencia a forma autoritária do modelo político segundo o qual apenas “alguns” decidiam sobre a formação do pedagogo no país (Brzezinski, 1996).

É nesse Parecer 252/69 que aparecem as quatro habilitações do curso de Pedagogia, oferecendo um diploma único de licenciado para professores/as e especialistas da educação. Quem pode ser especialista pode ser professor, ou seja, “[...] quem pode o mais pode o menos” (Brzezinski, 1996, p. 45). Assim, a história da definição de currículos mínimos para a formação de profissionais destinados ao trabalho docente e não docente (planejamento, supervisão, administração e inspeção escolar e orientação educacional), no âmbito de escolas e de sistemas escolares, foi se constituindo em uma história distante da realidade de educadores.

O curso baseado nas habilitações formava o profissional específico para áreas também específicas, contribuindo para a fragmentação e a divisão do trabalho pedagógico e, mais especificamente a do trabalho intelectual, dos especialistas. [...] Quanto à titulação, o Parecer quer evitar uma polivalência dispersiva em setores que requerem autenticidade. Entretanto pode o diplomado voltar à escola para, mediante aproveitamento de estudos anteriores, obter novas habilitações; estas passam a ser consignadas em apostilas no título inicial (Brzezinski, 1996, p. 77).

Essa legislação de 1969 foi a que regulamentou durante cerca de 30 anos a formação no curso de Pedagogia, até que a Lei 9.394/96 trouxe, mesmo que de forma ambígua, outras exigências para a formação do/a pedagogo/a.

Após a aprovação da Lei 5.692/71, o CFE, mais uma vez, desencadeou ações para normatizar a formação do professor e do especialista em educação previstas pela nova legislação, instituindo a organização do sistema educacional em primeiro e segundo graus, hoje denominados Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com Brzezinski (1996), entre 1973-1976, uma série de indicações foi encaminhada ao CFE, estabelecendo os princípios, as normas, as diretrizes e os procedimentos para nortear a formação dos profissionais da educação no país,

com a finalidade de operacionalizar a unidade e a integração entre diferentes áreas de formação do professor e do especialista em educação na escola.

Coincidindo com o início do movimento de abertura política no Brasil, que até então estava sob o regime militar, esse momento significou, além da liberdade para que se pensasse em novas questões, a oportunidade para que se manifestasse o descontentamento dos docentes universitários em relação às decisões dos órgãos oficiais no que se refere à formação do professor (Coimbra, 2007).

Durante muitas décadas, perdurou no Brasil uma concepção de formação de professor e professora que Brzezinski (1996) denominou de esquema 3+1, ou seja, três anos de formação voltados para o bacharelado, para o conhecimento específico e, no último ano, a formação pedagógica para a docência.

Esse modelo, denominado de conteudista, é o que consideramos o primeiro modelo de formação no Brasil, que perdurou desde o surgimento dos Cursos de Licenciatura no Brasil, desde 1939 até 2002, ou seja, um modelo que dura mais de seis décadas.

Modelo de Transição: a integralidade necessária

*Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos*
(Manoel de Barros, 2018, p. 25).

Para a compreensão deste *modelo de transição*, é fundamental compreender o processo que o antecedeu, com o cenário de abertura política no país, após o Golpe Militar de 1964⁴. Este histórico é detalhado nos trabalhos de Brzezinski (1996) e Coimbra (2007), e os momentos mais importantes estão sintetizados nesta seção.

De 1973 até 1976, foi encaminhado ao Conselho Federal de Educação um conjunto de indicações definindo os princípios, as normas, as diretrizes e os procedimentos para nortear a formação dos profissionais da educação no país.

Em 1977, o Ministério da Educação nomeou Comissões de Especialistas da Área de Educação com a finalidade de envolver as universidades no debate da formação de professores/as no Brasil. Foram realizados encontros, seminários e pesquisas com a finalidade de diagnosticar as condições da formação do/a professor/a no Brasil.

Assim, a 1ª Comissão de Especialistas concluiu em seu relatório que qualquer mudança dos cursos de Licenciatura deveria ser precedida de pesquisa que fornecesse dados mais precisos sobre a realidade. Foram desencadeadas, então, pesquisas recomendadas pela referida Comissão em quatro universidades federais, cujos resultados acabaram não se constituindo em contribuição efetiva para a reformulação pretendida (Brzezinski, 1996).

Em 1978, a Unicamp realiza o Seminário de Educação Brasileira. Em 1980, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) re-

aliza a I Conferência Brasileira de Educação, onde cria-se o Comitê Nacional Pró-formação do Educador, com a finalidade de articular os esforços, os estudos e os debates do ponto de vista dos que constroem, na teoria e na prática, a formação do profissional da educação no interior do Curso de Pedagogia, das demais Licenciaturas e do Curso Normal.

Em 1981, foram realizados sete seminários regionais com a finalidade de discutir o curso de Pedagogia e os de Licenciatura. Tais seminários, contando com a participação de profissionais que atuavam na formação do professor, em nível médio e superior, conseguiram sistematizar material significativo sobre a realidade desta formação no país.

Em 1983, o MEC realizou, em Belo Horizonte, o Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. Constitui-se ali a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), com a finalidade de acompanhar e dar continuidade ao processo de definição sobre a formação do professor no país. O *Documento Final* torna-se a referência básica para o encaminhamento das reflexões sobre a *Formação do Educador*. Da proposta do Comitê Regional de São Paulo, permanece a ideia da formação do professor como educador para as diferentes etapas ou modalidades de ensino e também *a da docência como a base da identidade profissional de todo/a educador/a*.

A atuação dos educadores neste período, 1983, com o apoio dos Comitês (Nacional e Estaduais), da ANDE, CEDES, SBPC, ANPED e participação de estudantes foi de fundamental importância na medida em que foram lançadas as bases para que se iniciasse a construção de uma proposta alternativa para a formação do educador no Brasil. É preciso acrescentar ainda que, neste momento (e mesmo antes e depois dele), outras entidades científicas se preocuparam com a formação dos profissionais da educação, se pronunciaram e se pronunciaram contra a forma centralizada das decisões do Conselho Federal da Educação e outros organismos governamentais, buscando alternativas para a referida questão (Anfope, 1998, p. 7).

O Parecer nº 161/86 foi fruto destes Seminários, regionais e nacional, e no qual a Relatora, ao concluir pela ausência de *densidade necessária* nos estudos e pesquisas realizados pelo MEC, não sistematizou uma proposta de consenso nacional sobre a formação dos profissionais da educação. A opção da relatora foi sugerir que os cursos de Pedagogia, à luz do artigo 104 da Lei 4.024/61, dessem continuidade aos debates e desenvolvessem experiências de reformulação, com a finalidade de obter dados seguros para futuras regulamentações.

Em 1990, o CONARCFE transformou-se em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), expandindo sua estrutura e esforçando-se, cada vez mais, para aglutinar a participação dos representantes efetivos de quem organiza e desenvolve o aprofundamento de estudos e decisões sobre a formação do professor. A Anfope firma-se como espaço organizado de luta para uma formação do pro-

fissional da educação e tem importante participação desde o delineamento inicial até a materialização das Diretrizes, de 2002 e, também, de 2015.

Ao longo desse período, a defesa histórica da Anfope foi se consolidando no aprimoramento da concepção de docência, entendida como trabalho pedagógico e caracterizada como a base para o curso de formação dos profissionais da educação. Pautados nessa concepção, sete princípios ainda norteiam as teses anfopeanas na construção de uma base comum nacional para os cursos de formação dos profissionais da educação: uma sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade entre teoria/prática; a gestão democrática; o compromisso social; o trabalho coletivo e interdisciplinar; a incorporação da concepção de formação continuada; e, por fim, um processo de avaliação permanente (Coimbra, 2007).

Em 1996, com a aprovação da Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o Conselho Nacional da Educação (CNE) desencadeou ações no sentido de redefinir a formação do profissional do magistério segundo as novas possibilidades colocadas pelo texto legal. Em decorrência da LDB nº 9394/96, além das universidades, novos espaços foram criados e legalizados para a formação de professores/as para a Educação Básica, dentre eles, os Institutos Superiores de Educação. Esta foi outra luta e resistência das universidades em relação ao texto da LDB.

Assim, em 2002, aprova-se a primeira Resolução do CNE/CP nº 1/02, que cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. E a segunda Resolução CNE/CP nº 2/02, que institui a duração e a carga horária dos cursos destinados à formação de professores/as da Educação Básica, rompendo com o modelo conteudista de formação em vigor desde 1939, configura-se como o segundo modelo de formação no Brasil. Um modelo que se considera de transição, pois muda o perfil da formação de professores/as no Brasil, instaura um novo modelo de formação, fundamentado em quatro ideias centrais: a necessidade de integralidade da formação, a integração entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, a prática como componente da formação e, por fim, o reconhecimento de uma visão mais ampla de formação, considerando também outros espaços e possibilidades formativas.

A primeira ideia da integralidade é a necessidade de um curso de licenciatura caracterizar-se como uma formação desde o início do Curso e não ao final, como ocorria no esquema 3+1; ou seja, a formação para a docência na Educação Básica deve ser organizada de forma a constituir-se um tempo de formação, de forma integral, para a licenciatura. Esta exigência provocou alterações nos projetos institucionais de formação de professores/as das instituições universitárias, pois o que ocorria apenas ao final do curso, ganhou espaço e tempo para articular uma formação inteira para este fim.

A segunda ideia decorre da primeira, pois, se há uma formação integral e não mais a formação do bacharel e depois da licenciatura, é

preciso articular em uma proposta curricular, ao longo do Curso, conhecimentos específicos e pedagógicos das áreas do conhecimento. O reconhecimento da importância destes dois campos de conhecimentos está expresso na Resolução CNE/CP nº 2/02.

A terceira ideia, da compreensão da prática como componente curricular da formação de professores/as, criou, por meio desta Resolução, a inclusão de 400 horas de prática como componente curricular, vivenciada ao longo do Curso. Este componente implica a compreensão de que a formação de professores/as no Brasil não deve contemplar apenas os componentes teóricos, mas também os componentes práticos que fazem parte da formação.

A quarta ideia central e de grande transformação no perfil de formação de professores/as é a compreensão de que outros espaços e tempos também devem ser considerados. As 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais ampliam a visão curricular sob a forma de grade, reconhecendo esta importância.

Porém, como toda a história da formação de professores/as no Brasil, com embates e contradições desde a publicação da Resolução do CNE/CP 1/02, houve uma negação por parte de docentes universitários em relação ao que denominavam de epistemologia da prática, em que o esvaziamento dos conteúdos e a preponderância da prática traduzia-se em cursos aligeirados, esvaziados e, portanto, empobrecidos. Como qualquer mudança, compreendemos que uma concepção, ou um modelo, vigente durante mais de 60 anos, traria, em suas proposições de transformação, certo incômodo aos que participam da formação, mas, em muitos casos, não a têm como objeto de estudo ou pesquisa.

Muitas foram as tentativas de derrubar a Resolução em vigor, porém, com uma participação decisiva do então conselheiro, professor Luiz Fernando Dourado, da Universidade Federal de Goiás, em 2015, aprova-se no CNE, 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, com a manutenção das ideias de 2002 e acrescidas outras importantes conquistas para a formação e profissionalização do professor no Brasil.

Modelo de Resistência: reiteraões e avanços

Não gosto de palavra acostuada
(Manoel de Barros, 2010, p. 348).

Por que denominamos de modelo de resistência um modelo vigente? Primeiro, porque havia, por parte de um grupo de professores/as universitários/as, uma esperança de que as críticas feitas fossem ouvidas, portanto, esperavam que a nova Resolução retomasse, em alguma medida, o modelo do esquema 3+1, de 1939, um modelo conteudista. Segundo, porque o cenário político brasileiro estava conturbado, já que em dezembro de 2015 iniciou-se um processo de *impeachment*⁵ da pre-

sidenta eleita Dilma Rousseff. Uma instabilidade política que afeta a vida de nosso país.

Apesar do contexto, em 2015, a Resolução do CNE/CP nº 2/15 sobre a formação de professores/as é aprovada, instituindo, de forma mais ampla, o que denominamos de terceiro modelo de formação de professor e professora do Brasil, *o modelo de resistência*, pois trata de definir 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.

A Resolução de 2015 reitera o perfil de formação de professores/as no Brasil, implementado em 2002, e acrescenta outras ideias, incorporadas às demandas anfopeanas e a história do debate sobre formação no Brasil, quais sejam: amplia a carga horária total do curso, estabelece relação entre formação inicial e continuada; articula teoria e prática de forma mais clara; inclui a valorização e a profissionalização do magistério como componente de seu texto.

Vale ressaltar, antes de apresentar as questões mais objetivas, alguns dos princípios expressos em tal Resolução para a formação de professores/as:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como *compromisso público de Estado*, buscando assegurar o *direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade*, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) *como compromisso com projeto social, político e ético* que contribua para a consolidação de uma *nação soberana, democrática, justa, inclusiva* e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, *contrária a toda forma de discriminação*;

[...]

V - a *articulação entre a teoria e a prática* no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*;

[...]

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma *sólida base teórica e interdisciplinar* que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a *redução das desigualdades sociais, regionais e locais*;

[...]

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos *diferentes saberes e na experiência docente*, integrando-a ao

cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;
XI - a compreensão dos profissionais do magistério como *agentes formativos de cultura* e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (Brasil, 2015, p. 9, grifos nossos).

Estes princípios, dispostos/estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 2/15, respondem por que denominamos este como modelo de resistência; são expressos, de forma clara e precisa, qual a função e para qual sociedade estamos retratando a formação de professores/as. Quando diz sobre o compromisso de Estado em assegurar o direito à educação básica aos brasileiros/as; quando afirma o compromisso com projeto social, político e ético para uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva; quando anuncia ser contrária a qualquer forma de discriminação; quando implica esta formação na busca para a redução das desigualdades sociais, apresenta, em linhas gerais, uma concepção progressista de educação e de formação. Incorpora, neste sentido, as pesquisas, os movimentos sociais organizados da área, as produções científicas e a defesa da formação e da profissão de professor/a no Brasil ao longo de muitas décadas. Trans-forma a ação, implica-se no movimento definido no início deste trabalho.

Além dos princípios, ressalta-se as questões mais objetivas de mudanças desta Resolução. A ampliação da carga horária total do Curso, de 2800 horas para 3200 horas, coloca a formação de professores/as como um curso próximo de outras carreiras no Brasil. Assim, enfatiza a necessidade de formação para o/a professor/a, além de entender o tempo como algo materializador de determinados princípios formativos. Quando se deu, em 2002, a integralidade ao Curso de Licenciatura, identificou-se a necessidade de mais tempo para esta formação integral. Por isso, a ampliação configura-se como uma conquista do espaço de profissionalização da docência no Brasil. Entendida como profissão, requer uma formação inicial condizente.

De acordo com as Resoluções CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007 e nº 4, de 6 de abril de 2009, que dispõem sobre carga horária mínima de cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, dos 52 cursos de graduação listados, 31 têm carga horária maior ou igual a 3000 horas, ou seja, quase 60% dos cursos de graduação no Brasil têm uma carga horária igual ou superior a 3000 horas. Assim, a profissão de professor, a partir desta ampliação, enquadra-se neste contexto de média de tempo para a formação profissional no Brasil. Ou será que alguém defenderia que a formação de professor/a, por tratar-se de missão, não precisaria de uma carga horária próxima à de outros profissionais?

A compreensão de que a formação inicial não é o bastante para a formação do profissional está materializada, nesta Resolução, por meio da articulação entre a formação inicial e a continuada. Nas diretrizes há um capítulo para tratar especificamente sobre a formação continuada. Na definição, as formações estão inter-relacionadas e são de responsabilidade também das instituições formadoras.

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

[...]

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (Brasil, 2015, p. 9).

Ao reconhecer a formação continuada como parte da formação docente, responsabiliza-se aqueles que a promovem, município, estado e governo federal, convocando-os a pensar sobre isso enquanto política pública e não mais de forma isolada, como percebemos ao longo da história da educação brasileira. Além disso, corresponsabiliza-se as instituições de ensino superior, anteriormente responsáveis apenas pela formação inicial, a pensarem e construir projetos de formação continuada para os profissionais em exercício. Coloca-se, assim, um desafio, pois apenas os Cursos de Pós-Graduação não atendem à demanda profissional para a realização desta formação continuada. Outros caminhos poderão aparecer a partir do compromisso institucional destas entidades, com a proposição de tempos e espaços formativos diversificados, em que o profissional, com sua experiência, identifique a necessidade e a importância da mesma. A ideia de uma formação permanente aparece no texto para caracterizar a formação docente. Voltamos à definição inicial de formação que encontra lugar nesta Resolução, quando insiste na compreensão de formação permanente, na indissociabilidade entre inicial e continuada, o que vai ao encontro do que diz Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia*:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 2006, p. 14).

Desde a década de 1990, Paulo Freire já definia a formação permanente como um princípio da pedagogia progressista, como parte da caracterização profissional nesta perspectiva. Talvez neste trecho esteja, de fato, anunciada alguma pista em relação às dimensões desta formação. Refletir sobre a formação permanente nos desafia a pensar na totalidade desta formação, sem fragmentações, nos desafia a pensar no diálogo necessário entre a graduação e a pós-graduação, entre a extensão e o ensino, entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Desafios que nos colocam na busca da materialização destes princípios.

O terceiro ponto da resistência neste modelo é o reconhecimento da formação de professores/as com sua característica prática ou em sua articulação de teoria e prática, portanto, práxis.

É na pesquisa, na inserção cotidiana e nos diferentes espaços educativos, que surgem questões que alimentam a necessidade de saber mais, de melhor compreender o que está sendo observado/vivenciado, de construir novas formas de percepção da realidade e de encontrar indícios que façam dos dilemas desafios que podem ser enfrentados. [...] A prática é o local de questionamento, do mesmo modo que é objeto deste questionamento, sempre mediado pela teoria. Desta perspectiva, a prática se transforma em práxis, ou seja, síntese teoria-prática (Esteban; Zaccur, 2002, p. 22).

Este conceito de práxis aparece no texto legal em dois momentos: no artigo 3º, § 6º, “[...] a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da *práxis* docente”, quando explicita a composição do projeto de formação, e no artigo 5º “[...] pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à *práxis* como expressão da articulação entre teoria e prática”, quando explicita a formação e sua base comum nacional. Ou seja, a legislação resistiu às críticas sobre a epistemologia da prática e avançou ao compreender que a formação exige esta articulação.

Além desta articulação, outros princípios anfopeanos que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada estão declarados no texto legal, tais como: sólida formação teórica e interdisciplinar; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; e, por fim, avaliação e regulação dos cursos de formação.

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, *pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente*, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à *práxis* como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...] (Brasil, 2015, p. 9, grifo nosso).

Articular teoria e prática torna-se, desta forma, eixo central na formação docente para a Educação Básica.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (Freire, 2006, p. 18).

Assim, as 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo, consolidam o tempo da prática no currículo, um tempo importante para a formação deste profissional, nesta compreensão da definição de práxis.

Por fim, a quarta dimensão da resistência, a valorização do magistério apresenta-se como um capítulo da mesma Resolução, pois historicamente compreendemos que a formação está relacionada à profissão e, portanto, abriga a valorização do magistério na composição do texto, dispondo no artigo 18:

§ 3º A *valorização do magistério* e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma *dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada*, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério [...] (Brasil, 2015, p. 11, grifos nossos).

A valorização passa a ser, desta forma, parte da formação ao assegurar planos de carreira e salário e jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral, preocupações estas que sempre ficaram fora do campo formativo. Além disso, a destinação de 1/3 da carga horária de trabalho para outras atividades pedagógicas também é um reconhecimento de que a profissão docente não se limita ao espaço e tempo da sala de aula, mas também ao planejamento, à avaliação, ao estudo, ou seja, requer um outro tempo para o profissional. E por fim, a questão crucial do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento de ensino, pois acompanhamos o processo de nucleação de escolas públicas no Brasil, no município de São Paulo e vimos seus impactos, especialmente na vida e na profissão do/a professor/a.

Trazar a Valorização Profissional para o texto de uma Diretriz Curricular para a formação pode parecer o lugar equivocado, porém,

como não acreditamos em neutralidade na educação, sabemos que esta opção política implica a necessidade de reconhecermos as condições e características da profissão como parte de sua formação. Reconhecer que as condições de trabalho influem/interferem nas condições de formação. Reconhecer que o salário, o tempo e o espaço profissional têm implicações na formação configura-se, em nossa leitura de mundo, em um movimento de resistência.

Considerações Finais: quem formamos?

*Queria que a minha voz
Tivesse formato de canto*
(Manoel de Barros, 2018, p. 25).

O que esses três modelos de formação de professores/as representam? Mudam efetivamente uma realidade educacional? Conseguimos identificar os tempos e lugares da formação de professores e professoras no Brasil? Quem formamos? Temos fortes críticas a uma didática instrumental, em que o ensino se configura como uma técnica, desvalorizando as possibilidades humanas de criação, invenção, sensibilidade e outras dimensões que o compõem, inclusive políticas. Por isso, reconhecemos as limitações de enquadrar a complexidade da formação de professores/as no Brasil em três momentos, porém, este exercício foi importante para a compreensão de nosso cenário na história da formação de professores/as, bem como para explicar este contexto aos estudantes dos cursos de licenciatura.

Em síntese, três momentos foram delineados a partir de seus contextos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos. Quem formamos? Entendemos que coabitam os três modelos de formação no cenário brasileiro. O *modelo conteudista* (1939-...), com maior tempo cronológico e, portanto, bastante enraizado nas concepções e práticas docentes atuais; o *modelo de transição* (2002-...), que rompe com a lógica da supremacia do conteúdo, incorporando as práticas como componentes curriculares; e, por fim, o *modelo de resistência* (2015-...), que amplia a carga horária, mantém as práticas como componentes curriculares, permanece com a integralidade da formação e incorpora a valorização profissional em seu teor.

Ao identificarmos os três momentos, não significa que um começa quando o outro termina, os três estão, em alguns espaços e tempos, convivendo... Em outros, se contradizendo... Buscamos o verbete resistência do *Dicionário Paulo Freire* para esclarecer que “[...] a resistência deixa de ser um movimento só de reação de autodefesa e passa a ser uma ação ou política ofensiva. As resistências são práticas que contrariam algum aspecto da visão de mundo dominante” (Streck; Redin; Zitzkowski, 2008, p. 367).

Resistências são práticas. No plural. Afirmar e reafirmar que a realidade é assim mesmo, de forma cética ou fatalista, não condiz com a forma como concebemos a educação e, por consequência, a formação de professores/as. É por isso que as perguntas, as problematizações rea-

lizadas no cotidiano inundam de possibilidades de resistência qualquer práxis educativa, desde que democrática.

Como romper com a fragmentação, com as relações de poder em um projeto pedagógico de curso, em que os componentes com maior *força* política, mais importantes, colocam os demais de forma hierarquizada, desqualificando-os e desprezando a sua necessidade na formação? Como romper a histórica dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura? Como romper com o modelo conteudista que perdurou por tantos anos no cenário brasileiro?

Nas considerações finais, perguntamos para desvelar a complexidade do fenômeno, objeto deste artigo: os modelos de formação de professores/as no Brasil. Não pretendemos encerrar o debate e, muito menos, apresentar uma verdade absolutizada, mas sim colocar *lenha na fogueira*, como diria uma boa mineira. O diálogo é a melhor forma de nos aproximarmos e compreendermos as visões diferentes e, como aprendentes de Paulo Freire, nos compreendermos como seres inacabados, inconclusos. Concordamos com o educador quando diz:

Entre as responsabilidades que, para mim, o escrever me propõe, para não dizer impõe, há uma que sempre assumo. A de, já vivendo enquanto escrevo a coerência entre o escrevendo-se e o dito, o feito, o fazendo-se, intensificar a necessidade desta coerência ao longo da existência. A coerência não é, porém, imobilizante. Posso, no processo de agir-pensar, falar-escrever, mudar de posição (Freire, 1992, p. 65).

Esta foi, neste tempo de docência da autora, a prática de resistência ao assumir, escrever e acreditar que caminhamos, em relação a um projeto nacional para a formação de professores/as. Aposta-se nos processos e nas legislações que são fruto de um movimento e uma mobilização social, que incorporam as demandas históricas desses movimentos. Acredita-se que neste momento temos que resistir, pois esta onda conservadora que assola alguns países, inclusive o nosso, pode colocar a perder um projeto construído, pelo menos desde a década de 1980, com a abertura política no país.

É nesta nossa leitura de mundo que Manoel de Barros nos acompanha, um poeta brasileiro contemporâneo que, em dois poemas específicos, nos mostra como escrever *um livro sobre nada* ou nos ensina sobre o *apanhador de desperdícios*. Com a contradição na escrita, com o jogo de palavras, ele aponta as possibilidades humanas para a criatividade e a sensibilidade.

Compreender esta trajetória histórica, a partir de nosso saber docente (condicionado), pode contribuir para a leitura crítica deste cenário e a disposição de/para lutar por uma educação transformadora, por uma escola para todos e todas, por um ensino de qualidade como direito de crianças, jovens e adultos, na construção de uma sociedade justa, democrática, inclusiva e solidária. Esta é a forma como *trans-formamos* e resistimos juntos.

Notas

- 1 Trata-se de uma pesquisa em duas dimensões, a saber: uma dimensão filosófica-pedagógica, a ser identificada e analisada a partir dos documentos legais sobre a Formação de Professores da Educação Básica no Brasil, e a dimensão dos sujeitos curriculares (professores e coordenadores de cursos de licenciatura) que foram entrevistados para identificar as percepções acerca dos impactos das mudanças legais nos cursos em que atuam como formadores de professores.
- 2 Sabemos que o primeiro curso de licenciatura da USP, data de 1934, porém a legislação, na mesma década, preceitua o que já existia.
- 3 Em 20 de janeiro de 1939, o Decreto n. 1.063, assinado pelo Presidente Getúlio Vargas e o Ministro Gustavo Capanema, transfere os cursos da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Em 27 de março do mesmo ano, o Ministro encaminha ao Presidente o projeto de Decreto-lei, organizando a Faculdade Nacional de Filosofia (Brasil, 1939).
- 4 Denominamos de Golpe Militar, de acordo com as referências e a compreensão histórica que compartilhamos.
- 5 De acordo com o júri do Tribunal Internacional Sobre a Democracia no Brasil, evento organizado em 2017, no Rio de Janeiro, pela Via Campesina, a Frente Brasil Popular e a Frente de Juristas pela Democracia, o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff se caracteriza como um golpe ao Estado democrático de direito. Coadunamos com esta opinião.

Referências

- ANFOPE. **Boletim da ANFOPE**. Campinas, setembro, 1998.
- BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BRASIL. Decreto-lei nº 1190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 abr. 1939. Seção 1, p. 7929. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 6 fev. 2019.
- BRASIL. Decreto-lei nº 9.092, de 26 mar. 1946. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 mar. 1946. Seção 1. P. 4565. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9092.htm>. Acesso em: 6 fev. 2019.
- BRASIL. Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Retificado no D.O.U. de 28 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 04 jul. 2019.
- BRASIL. MEC. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/1962. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, n.11, p.59-65, 1962. Disponível em:<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

BRASIL. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1. P. 10369. Retificado no D.O.U. de 3 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm>. Acesso em: 04 jul. 2019.

BRASIL. MEC. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, n. 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. MEC. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1. P. 6377. Retificação no D.O.U. de 18 ago. 1971. Seção 1, p. 6592. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

BRASIL. MEC. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 161/1986. Reformulação do curso de pedagogia. Relatora: Eurides Brito da Silva. **Documenta** 303, Brasília, MEC/CFE, p. 22-31, mar. 1986.

BRASIL. MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/gfm/legislacao/lei9394_96.pdf>. Acesso em: 4 maio 2000.

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 31. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 mar. 2002a. Seção 1. P. 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 12 maio 2002.

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002b. Seção 1. P. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

BRASIL. MEC. CNE. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jun. 2007. Seção 1. P. 6. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

BRASIL. MEC/CNE/Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 4, de 6 de abril de 2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 abr. 2009. Seção 1. P. 27. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

COIMBRA, Camila Lima. **A Pesquisa e a Prática Pedagógica como um Componente Curricular do Curso de Pedagogia**: uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

COIMBRA, Camila Lima. A Aula Expositiva Dialogada em uma Perspectiva Freireana. In: LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Sílvia Pereira de Castro. **Revolucionando a Sala de Aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017. P. 1-13.

ESTEBAN, Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora-Pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Palestra realizada no auditório do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) em 22 de novembro de 1994, patrocinada pelo Instituto de Física de São Carlos (IFSC) – Universidade de São Paulo (USP)**. São Paulo: Educativa – Cooperativa Educacional de São Carlos; CDCC: Centro de Divulgação Científica e Cultural, 1994. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2C5l8zxDAo0>>. Acesso em: 25 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

MENDES, Olenir Maria. **Os Cursos de Licenciatura e a Formação do Professor**: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação. 1999. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; LIMA, Taissa Santos de. O Legado de Paulo Freire para a Formação Permanente: uma leitura crítica das dissertações e teses sobre a formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 186-210, jan./mar. 2016.

QUANDO Sinto que Já Sei. Direção: Anderson Lima; Antonio Lovato; Raul Perez. Brasil, 2014. 1 filme (78 min.).

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a Formação de Educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Camila Lima Coimbra é doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP, 2007). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2000). Professora Associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7755-9473>

E-mail: camilima8@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.