

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO
PAULO CAMPUS SÃO PAULO**

SANDY SAMPAIO MOLNAR FERNANDES

**QUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: DESAFIOS OU
POSSIBILIDADES?**

SÃO PAULO 2017

SANDY SAMPAIO MOLNAR FERNANDES

**QUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: DESAFIOS OU
POSSIBILIDADES?**

Monografia de Conclusão de Curso apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Especialização em Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do Título de Especialista, sob orientação da Professora Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira e coorientação da Professora Dra. Alda Roberta Torres.

SÃO PAULO 2017

Catálogo na fonte

Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São
Paulo Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F363q Fernandes, Sandy Sampaio Molnar
Qualidade na formação inicial de pedagogos:
desafios ou possibilidades? / Sandy Sampaio Molnar
Fernandes, Sandy Sampaio Molnar Fernandes, Sandy
Sampaio Molnar Fernandes. São Paulo: [s.n.], 2017.
52 f.

Orientadora: Dra. Marli Amélia Lucas de
Oliveira
Co-orientadora: Dra. Alda Roberta Torres

Monografia (Especialização em Formação de
Professores com Ênfase no Ensino Superior) -
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2017.

1. Qualidade Na Formação de Pedagogos. 2.
Qualidade Na Formação Inicial de Professores. I.
Fernandes, Sandy II. Fernandes, Sandy III. Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São
Paulo IV. Título.

CDD 378

Folha de Aprovação

Autor: Sandy Sampaio Molnar Fernandes

Título: QUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: DESAFIOS OU
POSSIBILIDADES?

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Curso: Especialização em Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior.

Conceito:

Banca Examinadora:

Prof.(a).; Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira

Assinatura

Prof.(a).: Dra. Alda Roberta Torres

Assinatura

Prof.(a).: Dra. Amanda Cristina Teagno Marques Lopes

Assinatura

Data da Aprovação:

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Oliver e Heitor (meus tesouros) aos quais desejo um futuro melhor e luto pelo mesmo, pela paciência de não poder “passear”, brincar, assistir filmes, viajar, enquanto a mãe tem que estudar. Mas, deixando a herança de que sem a educação não teremos um mundo melhor e mais justo.

À minha mãe Tereza, por ter me ensinado: a ser quem eu sou, a lutar pela educação, não desistir nunca e por sempre me dar forças para continuar.

Ao meu esposo Márcio por estar sempre ao meu lado, me incentivando, apoiando e acreditando sempre em meu potencial.

À memória de meu irmão Gulliver.

Às minhas amigas profissionais e “amigas-irmãs”: Letícia (e Coordenadora Pedagógica), Simone, Cris Tayra e Deise que sempre me apoiaram e confiaram em minha capacidade, mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha também “amiga-irmã”, que mesmo longe, está sempre por perto, Rose.

À minha amiga pessoal e de trabalho (*teacher*), Patrícia, que me auxiliou na finalização deste trabalho.

E à outra amiga e também Coordenadora Pedagógica, Carla, que me incentivou a finalizar este curso e contribuiu em alguns trabalhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente:

À Deus, que me fez acreditar que tudo é possível, mesmo nas horas mais tempestuosas e sombrias.

À Prof (a).; Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira pela paciência, pelo acolhimento como sua orientanda durante o processo de desenvolvimento desta monografia, mesmo sabendo que seria uma tarefa árdua e pelos ensinamentos na Psicologia da Educação, na Filosofia da Educação e na Pesquisa Científica.

À Prof (a).; Dra. Alda Roberta Torres por acrescentar em minha vida tantos ensinamentos sobre avaliação, história da educação e me fazer realmente gostar de **política**, pois me fez enxergar com outro olhar.

À Prof (a).; Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques que me deixou com: “uma cabeça bem feita” em relação a minha práxis: “ação-reflexão, reflexão-ação” e por todo o aprendizado que me proporcionou.

Às três Professoras Dra(s) (Alda, Amanda e Marli) por todas as aulas, debates, discussões e por sempre lutarem pela educação, cada uma de uma maneira: com personalidade forte, com meiguice, com carinho, mas sempre com argumentos fundamentados e com a força “de um leão”.

Aos meus colegas de turma da pós que me acrescentaram conhecimento, envolvimento, amizade, me deram motivos para não desistir e acima de tudo me respeitaram.

Obrigada!

AGRADECIMENTOS

EPIÍGRAFE

“Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isto existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas par ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.”

Rubem Alves

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar, analisar e proporcionar uma reflexão sobre a qualidade da formação inicial de professores no Curso de Pedagogia no Brasil. A pesquisa busca responder alguns questionamentos, como: O que é qualidade? O que é educação? O que é qualidade de educação? E de formação? Para quem? Para quais alunos? Para quê? Por quê? Como? Em que contexto? Em que época? Em quais instituições? A introdução deste trabalho se origina com as considerações iniciais da pesquisadora, partindo de sua trajetória de como se constituiu professora. Posteriormente, são respondidas algumas das perguntas acima citadas, desenvolvendo-se no decorrer do trabalho uma análise qualitativa, apontando desafios e possibilidades para/ na formação inicial de professores. E finalmente, proporcionar uma comparação e reflexão a partir de estudos bibliográficos e análise documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96); da Constituição Federal de 1988 (CF), do Plano Nacional de Educação (PNE) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior.

Palavras chave: qualidade, educação, formação, professor.

ABSTRACT

This paper aims to present, analyze and provide a reflection on the quality of initial teacher training in the Pedagogy Course in Brazil. The research seeks to answer some questions, such as: What is quality? What is education? What is quality of education? And training? For whom? For which students? For what? Why? As? In what context? At what time? In which institutions? The introduction of this work originates with the initial considerations of the researcher, starting from her trajectory of how she became a teacher. Subsequently, some of the questions mentioned above are answered, developing a qualitative analysis during the course of the work, pointing of challenges and possibilities for/ in initial teacher training. And finally, to provide a comparison and reflection based on bibliographic studies and documentary analysis of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB 9394/96); of the Federal Constitution of 1988 (CF), of National Education Plan (PNE) and of the National Curricular Guidelines (DCNs) for initial formation at the higher level.

Keywords: quality, education, training, teacher.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
CAPÍTULO I – O QUE ESTÁ EXPLÍCITO NAS LEGISLAÇÕES – CONSTITUIÇÃO FEDERAL E LDB.....	20
1.1-AS DCN's E O PNE	37
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES?.....	46
Considerações Finais.....	48
Referências.....	50

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Aquilo que está escrito no coração não necessita de agendas porque a gente não esquece. O que a memória ama fica eterno.”

Rubem Alves

Desde criança sonhava em ser professora (uma boa professora) e uma das brincadeiras preferidas era: brincar de escolinha.

Quando iniciei meu processo de formação na vida escolar (no jardim de infância), atualmente denominada como Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Fiquei encantada! A escola era: linda, grande, tinha um parque que parecia uma floresta, as professoras eram carinhosas, as merendeiras simpáticas, faziam a comida com muito amor e era deliciosa! A EMEI em que eu estudava ficava em frente a uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), onde meus pais diziam que eu estudaria. E realmente foi o que aconteceu, foi na EMEF Prof^o José Ferraz de Campos que iniciei meu estudo no ensino “primário”. Atualmente denominado de Ensino fundamental. Ah! Minha escola do coração! Passei oito anos: aprendendo, fazendo amizades, participei de gincanas, competições, passeios, entre outras atividades. A aula de Educação Física era fora do horário de aula (então eu ficava mais tempo que o habitual na escola) e eu adorava isso!

Por volta de 1992, minha mãe começou a trabalhar em uma escola pública estadual como “datilógrafa” e posteriormente como inspetora de alunos. Então, o contato com a educação foi se tornando cada vez mais próximo, pois quando eu tinha que “trabalhar” com minha mãe, era uma diversão, eu participava de passeios com alunos, ficava em salas de aula, ajudava minha mãe a “dar bronca”, etc.

Após o término do “ginásio”, em 1994, ainda neste ano, realizei uma “prova” (uma espécie de vestibular) e entrevista com psicólogos para ingressar no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) em 1995. Era um curso de nível médio e técnico, com período integral de quatro anos, oferecido pelo governo, com bolsa de estudos de um salário mínimo. Eu havia planejado ingressar neste curso desde o início do ano de 1994.

Durante esta formação, comecei a ter contato com: a docência – teoria e prática, estágios, trabalhos que realizava nas aulas, aulas particulares de reforço escolar que iniciei quando estava em meu 3º ano de estudos. Foi então, que tive contato com algumas obras de: Paulo Freire, Maria Montessori, Jean Piaget, Vygotsky, John Dewey, Rousseau, Froebel, entre outros estudiosos da educação (tanto do tradicionalismo quanto do construtivismo). E em 1998, no último ano, comecei a trabalhar em uma creche, por meio período, pois havia terminado os estágios.

Porém, esse trabalho não durou por muito tempo, trabalhei dois meses sem receber e logo, não teria mais a bolsa de estudos, pois estava quase terminando o curso. Como precisava trabalhar para auxiliar em casa, comecei a procurar trabalho em escolas particulares, que exigiam experiência (não contavam estágio como experiência), prestei concurso em 1998 (sem êxito), realizei inscrições em diversas Diretorias Regionais de Ensino de São Paulo (DRES) e de outras cidades próximas de São Paulo.

No entanto, todo meu esforço (na época) foi em vão, porque nunca fui chamada nas DRES para trabalhar. Os critérios utilizados para a classificação eram: pessoas casadas, com filhos, com mais idade (tinham preferência). Neste período eu era nova, solteira e sem filhos.

Então, muito triste, abandonei este sonho (por ora) de lecionar ou trabalhar na área educacional. Logo, comecei a procurar emprego em outras áreas e em 1999 fui trabalhar no parque temático Hopi Hari (em Vinhedo). Tive que morar em Indaiatuba (com meu namorado Márcio, que já estava lá há um ano), pois a empresa só contratava pessoas da região.

Entretanto, como a “docência” sempre esteve presente no coração de Sandy, ainda no Hopi Hari, trabalhei como treinadora (função que ensinava os funcionários a trabalhar em diversas áreas, desde como operar a máquina de fotos até como atender os visitantes do parque). Fiquei lá por quase dois anos, depois realizei diversas outras atividades: degustadora de supermercado, promotora, caixa de supermercado, vendedora de cosméticos, roupas, até mesmo chocolate, trufas, ovos de páscoa (de fabricação própria, ensinado por minha mãe).

Nesse meio tempo, sempre participei de cursos (realizados pelas empresas) e também comecei a alfabetizar, em casa, uma idosa de 68 anos. Depois, trabalhei em uma cooperativa educacional como recreacionista (trabalho temporário).

Em 2001, prestei novamente o concurso para professor de Ensino Fundamental I em São Paulo, mas não houve chamadas naquele ano. Em 2002, trabalhei no projeto: Recreio nas Férias (em São Paulo, com alunos e comunidade de escola pública em férias), realizando

atividades como: passeios culturais, contação de histórias, atividades pedagógicas. Em 2003, após um ano do nascimento de meu primeiro filho (Oliver), trabalhei em uma farmácia, inicialmente, como promotora do cartão da farmácia. Depois, fui crescendo dentro da empresa (era uma rede) e aprendendo muito. Iniciei como repositora e cheguei a cobrir folgas da encarregada.

Mas, para minha surpresa, no ano de 2006, fui convocada para o concurso em que havia sido aprovada. Então, resolvi seguir meu caminho: voltei para São Paulo e ingressei na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) como professora de Ensino Fundamental I. No início, fiquei um pouco perdida, pois a escola era muito longe de minha residência e após tanto tempo afastada de minha real profissão, foi difícil. Mas, posteriormente fui me encontrando e continuo trabalhando na PMSP até hoje.

Em 2007, mesmo sem “necessidade burocrática”, decidi cursar a graduação de Pedagogia pela instituição UNINOVE (Universidade Nove de Julho), com bolsa de estudos de 50% pelo movimento ATST (Associação dos Trabalhadores sem Terra). Apesar de ter enfrentado diversos conflitos, preconceitos, lutas, tendo que frequentar reuniões constantemente em finais de semana, correndo o risco de perder a bolsa (por conta dos desentendimentos entre instituição e associação), consegui concluir o curso em 2009.

Em 2008 trabalhei como coordenadora de polo no projeto Recreio nas Férias, o que me proporcionou um aprendizado múltiplo, pois coordenava os agentes recreativos, os passeios, as atividades, os alunos participantes, tendo contato e envolvimento com as gestões de esporte, lazer, cultura e educação, ampliando ainda mais o olhar.

Desde que ingressei na PMSP, nunca deixei de participar de cursos, palestras e congressos, relacionados à área educacional. Em minha concepção: o professor é um constante pesquisador e aprendiz.

Como dizia FREIRE (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.¹ Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p.32).

¹ 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.

Trabalhei em seis escolas diferentes, por ser novata na prefeitura de São Paulo, era uma das últimas a escolher turmas e, muitas vezes, ficava como módulo (substituta).

No entanto, por todas as unidades escolares que passei, fiz amizades, aprendi e guardei comigo o que precisava (a experiência, o conhecimento, os amigos- profissionais e pessoais) e então, desde 2009, trabalho na mesma instituição, pois a equipe que trabalha com Sandy tem o mesmo objetivo – melhorar a “qualidade” da educação, como dizia Paulo Freire: “(...) que consiga acolher a todos e a todas”, tornar os alunos críticos, reflexivos, autônomos e cidadãos participativos.

É importante ressaltar o que diz Gadotti (2013) sobre o conceito de qualidade:

“(…) É fundamental, portanto, não perder de vista que **qualidade é um conceito histórico**, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo.” (MEC, 2009:30, *apud* GADOTTI, 2013, p.3).

Em 2010, engravidei do segundo filho e após seu nascimento, participei de poucos cursos, mas mesmo em meu ambiente de trabalho, participo de formações coletivas e em casa individualmente assistindo: filmes, vídeos, documentários, séries e lendo livros ou textos.

Em 2013, iniciei o curso: “Técnico em Multimeios Didáticos” pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), concluindo-o em 2015, curso que trata especificamente da área pedagógica (teoria e prática).

Atualmente, estou realizando o curso de Pós-Graduação (Especialização em Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior), pelo Instituto Federal de Tecnologia de São Paulo. Agora em fase final, de monografia e talvez a mais árdua e “isolada” (como diziam as professoras: Alda, Marli e Amanda). Foi muito bom poder conviver com docentes de diversas áreas, o que proporcionou uma riqueza de conhecimentos inexplicáveis, além dos conhecimentos que o próprio curso e os professores que o ministram oferecem.

Por essa razão, pelos meus estudos que sempre continuarão, tenho como objetivo lecionar em uma universidade ou faculdade (desde que siga minhas ideologias ou pelo menos se aproxime delas). Porém, não pretendo deixar tão cedo os pequenos do Fundamental I e também do Fundamental II (trabalhei com docência compartilhada no 6º ano em 2015 e este ano (2017) - iniciei o projeto de jogos de tabuleiro, em especial o xadrez com turmas de todos

os anos do Ensino Fundamental - do 1º ao 9º ano), participando de torneios por equipe e também individuais, o que tem sido muito gratificante.

Em um futuro não muito distante, pretendo ser Coordenadora ou talvez diretora neste segmento (Ensino Fundamental), podendo contribuir ainda mais com a educação pública de nosso país, pois como me ensinou Paulo Freire: “Ninguém pode ser um caderno vazio; todos nascem para contribuir e transformar a história.” Que: “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” E: “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 110).

ALVES (2006) também traz uma visão (sobre o olhar e sobre mudanças) que gostaria de multiplicar:

“Nenhuma mudança se funda no nada, na negação da história ou da realidade ou das suas aparências, por mais efêmeras que se apresentem aos nossos olhos, quando eles veem para fora. Todas as utopias se reportam ao que existe e tudo o que existe aspira ao que não existe. O que não existe precisa do que existe – como se fosse a sua face mais oculta.” (p.8-9).

E ainda sobre Rubem Alves (2006): “Nenhum pensamento reclama tanto a comunhão dos olhares para fora e para dentro como o pensamento sobre a educação.” (p.9).

A escolha do tema: “Qualidade na Formação inicial de Pedagogos”, surgiu anteriormente ao início do curso de Pós Graduação, muito antes, pois, partindo das considerações iniciais da pesquisadora e atuando como professora da educação básica há mais de 11 anos, este tema é recorrente e simultaneamente os questionamentos também o são. O convívio em sala de aula, com: colegas de trabalho, equipe gestora, estagiárias, conversas, discussões/debates em reuniões, participação de formações, cursos, palestras, congressos, leituras e estudo de textos, vídeos e filmes, entre outros contatos, fomentaram cada vez mais a preocupação da pesquisadora sobre o assunto.

Por todo esse contexto, pela relevância do tema, por este estar presente atualmente na realidade da sociedade como um todo, é necessário um aprofundamento de estudos sobre o assunto, para obter melhores resultados na qualidade da educação superior brasileira. Pois, como é possível formar docentes com qualidade no curso de Pedagogia, em uma sociedade com tamanha diversidade cultural-histórico-social-econômica-política, tecnológica e midiática e com todas as suas influências?

A pesquisa é válida, pois além de ser um questionamento da pesquisadora, é uma inquietação de diversos educadores, da sociedade e do próprio sistema da educação escolar brasileira.

Ao se pensar em qualidade de educação, é fundamental conhecer e entender a definição do que de fato é qualidade, de educação, qual a origem desses termos e posteriormente o conceito de qualidade de educação, uma vez que, são termos complexos e de diversas definições.

Segundo PERISSÉ (2010): “A origem da palavra “**qualidade**” procede do latim *qualitatem*, termo criado por Cícero quando traduzia Platão. A base é o pronome *qualis*, “de que natureza”. Tem a ver com a pergunta “qual?”

Nota-se que a própria base do pronome da palavra “qualidade” sugere um questionamento: qual? A partir deste primeiro questionamento inicia-se a reflexão principal dessa pesquisa: de “qual” qualidade estamos falando?

A **qualidade**, filosoficamente falando, nos remete às características e propriedades de uma realidade: disposições, capacidades, incapacidades, formas etc. Para CUNHA (2009):

“Qualidade vem do latim *qualitate* que significa propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza (*apud*, FERREIRA, 1975, p. 1175). O conceito de qualidade é multidimensional, o que torna complexo definir seu significado. Incorpora uma dimensão ética e estética e, principalmente uma dimensão axiológica. O termo qualidade carrega, em sua compreensão uma ideia de algo bom, contrapondo-se a noção de defeitos, incompletude”. (*apud*. RIOS, p.68).

Como muito bem destacado por CUNHA (2009): o conceito de qualidade envolve inúmeras dimensões, tornando-se assim difícil de definir, justamente por estar entrelaçado com outros termos, como: algo bom. No entanto ao pensarmos em “contraposição a noção de defeitos”. De quais defeitos está se falando? De qual local ou região? Sob o olhar de quem?

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, comentado pelo Professor Pasquale (2009), qualidade (*lat qualitate*) é:

1. Aquilo que torna uma pessoa ou coisa diferente de outra; modo de ser, natureza. 2. Caráter, temperamento. 3. Dom, virtude. 4. Condição social, civil, jurídica, etc. 5. Disposição intelectual ou moral dos indivíduos. 6. Grau de perfeição, de precisão, de conformidade a um certo padrão; *Artigo de primeira qualidade. Trabalho de qualidade inferior.* 7. Categoria, espécie, tipo. *A fábrica produz apenas uma qualidade deste artigo.* (p. 481).

Já para GADOTTI (2013):

“Qualidade é a *categoria central* deste novo paradigma de educação sustentável, na visão das Nações Unidas. Mas ela não está separada da **quantidade**. Até agora, entre nós, só tivemos de fato, uma educação de qualidade para poucos. Precisamos construir uma “nova qualidade”, como dizia Paulo Freire, que consiga acolher a todos e a todas. Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas.” (p. 2).

Partindo dos conceitos estudados acima sobre qualidade nota-se que tratar de “qualidade” é muito mais complexo do que possa parecer, pois é necessário analisar de que qualidade está se falando, sobre qual contexto, território/região, entre outros aspectos. E principalmente, quando se trata de “educação de qualidade”. Vejamos abaixo alguns conceitos que versam acerca do significado da palavra educação para compreender a ligação e relação entre qualidade e educação.

A palavra “**educação**”, segundo PERISSÉ (2010) origina-se do latim *ducere*, com o sentido de "trazer", associado a *ex* ("fora") indica que educar é "conduzir para fora". Podemos especular que seja um conduzir o aluno para fora de si mesmo em direção à sociedade, ao mundo. Outra possibilidade, é pensar a **educação** como um processo que traz à tona os nossos talentos.”.

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, comentado pelo Professor Pasquale (2009), educação (*lat educatione*) é:

1. Desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano. **2.** Desenvolvimento e aperfeiçoamento de uma função pelo próprio exercício: *Educação musical*. **3.** Ensino. **4.** Civilidade, delicadeza, cortesia.

Para FREIRE, (*apud*, VASCONCELOS & BRITO, 2014, p.83), o conceito de **Educação**:

É, antes de mais nada, ato de amor e coragem, que está embasada no diálogo, na discussão e no debate. O homem vive em constante aprendizado, não havendo homens “ignorantes absolutos”, já que existem diferentes saberes, alguns sistematizados, outros não (p.83).

Portanto, para GADOTTI (2013): “Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar”. (p.2)

É importante ressaltar que pensar em qualidade e educação como conceitos/ termos e campos separados, torna-se impossível trabalhar com o desenvolvimento da melhoria da “qualidade na/da educação”.

Como destaca GADOTTI (2013): “A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação, da qualidade como um todo (...)”. (p. 2)

E afinal: o que é “Educação de qualidade”?

Para a *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO) (2001:1, *apud*, GADOTTI, 2013, p.2):

“A qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas.” (p. 2).

Existem muitos fatores determinantes que contribuem para que uma “educação de qualidade” de fato ocorra: quem são os alunos para os quais está se propiciando uma formação, é de suma importância que os professores, coordenação e instituição conheçam seus alunos, saber qual é o contexto histórico, político, econômico, social e regional em que os mesmos se encontram, que tipo de instituição se trabalha e estuda (pública, privada, conveniada), conhecer: os projetos da unidade educacional, o Projeto Político Pedagógico (PPP), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS), Normas da instituição, as emendas, portarias, legislações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Constituição Federal (CF), o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outras leis relacionadas à educação superior e, julgando a mais importante: respeitar a realidade/saberes dos educandos, pois como já dizia FREIRE (1996):

“(...) pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária- mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.” (p.33).

No entanto, para que todos esses aspectos funcionem, ainda são necessárias algumas condições para complementar a qualidade na educação, como: formações contínuas, individuais e coletivas, reuniões, assembleias e debates envolvendo a comunidade escolar

(para saber das reais necessidades), a instituição deve ter uma equipe gestora democrática e aberta a sugestões.

O objetivo desta pesquisa é trazer uma reflexão aos leitores (professores, educadores, profissionais da área educacional – tanto do ensino superior- no que diz respeito aos que trabalham com formação inicial de professores – quanto àqueles que trabalham com a educação básica), pois tanto para uns como para outros, o contexto se aplica diretamente e cotidianamente em sua teoria e sua prática.

Além da reflexão, a finalidade é tentar conduzir “o olhar” por diversos ângulos, percebendo “o outro”, se colocando no lugar do aluno, na realidade do aluno, no contexto em que o educando se insere. Para tanto, é preciso conhecê-lo, para entendê-lo e acolhê-lo- com afeto – mas um afeto com respeito às suas diferenças, onde as diferenças de cada um, se unem, representando a totalidade da diversidade (cultural, social, econômica, histórica, regional, política), que devem ter apenas um propósito: efetivar a construção do conhecimento de cada aluno, **“com qualidade”, adjetivando esta “qualidade” – “com excelente qualidade”- mas que esta seja “mérito” de todos e não “privilégio” de poucos.** Só assim, a pesquisadora acredita que de fato, teremos **uma “educação de excelente qualidade”.**

As metodologias utilizadas para a realização desta pesquisa foram: análise bibliográfica e análise documental. E a partir destes dados serão observados e discutidos os desafios e as possibilidades da qualidade na formação inicial dos professores, acerca do que dizem as legislações e os estudiosos-pesquisadores.

A discussão seguirá nos seguintes aspectos: qualidade, qualidade de educação, direito á educação, ensino superior, autonomia das universidades, educação pública e privada, recursos, gestão democrática, formação inicial de professores, formação continuada de professores, entre outros.

CAPÍTULO I – O QUE ESTÁ EXPLÍCITO NAS LEGISLAÇÕES CONSTITUIÇÃO FEDERAL E LDB

Nesse capítulo a discussão percorrerá acerca do que diz a legislação sobre qualidade da educação, direito à mesma e formação de professores. Para tanto, as leis a serem abordadas serão: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e Plano Nacional De Educação (PNE).

Quando tratamos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1998, No CAPÍTULO III denominado: DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO, na SEÇÃO I - DA EDUCAÇÃO, NO ARTIGO 205, ESTÁ EXPRESSO QUE:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

E no artigo seguinte, Art. 206 a lei diz:

“O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.”

Percebe-se nesses artigos que: “a educação, (...) visa ao pleno desenvolvimento da pessoa (...).” Como citado na introdução, pelo Professor Pasquale (2009), a educação é o Desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano. Porém, na prática, cabem alguns questionamentos como: Será que a educação é, de fato, “direito de todos”? Ela é “promovida e incentivada” pela sociedade? Ou simplesmente imposta pelo poder público?

SAVIANI (2013) nos diz que:

“Se a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis porque se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado.” (p.745).

Observa-se também que não há coerência com a realidade, pois, se para “acessar” o ensino superior (público) é necessário realizar um vestibular (prova) ou Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM), como é de conhecimento de todos, porque há limitação de vagas, isso significa que a mesma já não é acessível para todos, imagine permanecer na instituição e terminar o curso, ou seja, onde se encontra a igualdade de condições? E se pensar em ensino privado, será que todos têm condições de pagar? De se manter até o término do curso? Já que é “um direito de todos e dever do estado”, como diz a lei e nos ressaltou SAVIANI (2013).

DOURADO (2007) afirma que:

“(…) em um cenário de hibridismo no plano das concepções e das práticas que, historicamente, no Brasil, têm resultado em realidade educacional excludente e seletiva. Vivencia-se, no país, um conjunto de ações, de modo parcial ou pouco efetivo, sob a ótica da mudança educacional, mas que de maneira geral, contribui para desestabilizar o instituído, sem a força política de instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa.” (p. 926).

Como já citado acima e lembrado por DOURADO (2007), infelizmente, a prática da realidade do ensino superior brasileiro é “excludente e seletiva”, onde se observa que educação ainda não é acessível para todos da mesma forma, pois só o fato de ter que se submeter a processos seletivos, vestibulares, entre outros fatores, já revela a limitação de vagas, de cursos, de expansão do ensino, da educação em si.

Em sua última promulgação em cinco de outubro de 1988, a Constituição Federal, segundo SAVIANI (2013): “(…) mesmo aquilo que representou conquista para a escola pública não chegou a produzir os resultados esperados, por falta de salvaguardas e de garantias para sua efetivação.” (p. 216).

As mesmas questões são estabelecidas na LDB, no TÍTULO I, Da Educação, no Art. 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

E ainda no mesmo artigo nos seguintes parágrafos: “§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias; § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

Observando ao longo dos anos o histórico educacional brasileiro, a realidade da sociedade, o cenário político, a desigualdade, entre outros fatores, é nítido perceber que a

formação do indivíduo se dá apenas como “massa de manobra” (fantoques) e não ao “pleno desenvolvimento da pessoa” e nem ao “preparo para o exercício da cidadania”.

Para DOURADO (2009):

“(…) é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.” (p.202).

Nota-se que a educação depende de inúmeros fatores (internos e externos ao ambiente escolar) e se todos esses aspectos não se articularem e trabalharem juntos, a educação falhará em algum ponto e sempre será no lado mais fraco: “a escola”. Ressalta Dourado (2009):

“Ao considerar o caso brasileiro, em que a oferta de escolarização se efetiva por meio dos entes federados (União, estado e municípios), com base na estruturação de sistemas educativos próprios, pode-se afirmar que tal processo vem se efetivando, historicamente, por intermédio do binômio de descentralização e desconcentração das ações educativas.” (p.204).

E Dourado (2009) ainda acrescenta:

“Esta constatação revela o quadro complexo, relativo ao estabelecimento de parâmetros de qualidade em um cenário desigual e combinado que caracteriza a educação brasileira. Este cenário é fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais, locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas.” (p.204).

Enquanto ainda houver desigualdade, não haverá a menor possibilidade de qualidade, seja ela qual for: boa, melhor, excelente...

DOURADO (2009) questiona: “Nesse contexto, como avançar para a construção de indicadores comuns? Como assegurar educação de qualidade para todos?” (p. 204).

Como previsto na LDB 9394/96, a educação deveria formar cidadãos críticos, reflexivos, em qualquer ambiente de convívio e pleno desenvolvimento do educando enquanto indivíduo como citado abaixo no Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 2º:

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

E no artigo seguinte, artigo 3º, assegurasse que:

“O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade.”

Todos esses incisos acima citados na LDB, também estão marcados na Constituição Federal, reforçando a importância de todos esses aspectos e que devem ser seguidos e respeitados, inclusive os incisos que seguem abaixo, ainda do artigo 3º: “X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)“.

No inciso (XII), cabe uma ressalva: a diversidade brasileira, retomando a questão do “padrão de qualidade”.

Referindo-se aos incisos II e III, do artigo 206 da C.F. liberdade de aprender e ensinar? De quem? Em todo momento, a população trabalhadora é boicotada em diversos campos: na educação, na saúde, moradia, no próprio trabalho. Divulgar o pensamento? Onde? Para os patrões? Pra ficarem desempregados? No palácio do Planalto? E sobre o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, nem todas as instituições tem a liberdade explícita na lei para tais segmentos, principalmente as privadas.

SAVIANI (2013) diz: “(...) E, mesmo, pode-se considerar que em determinados casos, como se pode ilustrar com o princípio da gestão democrática, teve seu sentido invertido.” (p. 216).

Nem todo ensino público tem essa “gestão democrática”, isso depende muito da equipe gestora, do corpo docente, funcionários em geral, da própria instituição, do poder público, de como as ideias são conduzidas, etc. Ainda destaca:

“Com efeito, a gestão democrática, expressava os anseios dos professores de participação nas decisões, em contraposição à sua exclusão levada a efeito pelo regime autoritário. No entanto, uma vez incorporada pela legislação, à gestão democrática passou a funcionar como um mecanismo utilizado pelos governantes para responsabilizar os professores pelas mazelas do funcionamento das escolas.” (SAVIANI, 2013, p. 216).

Quanto ao inciso VII, da C.F. primeiro deve-se refletir sobre as seguintes questões: padrão de quem? Para quem? Por quê? Como? Como “se mede esse padrão”? Se é que existe algum! Sabendo que o Brasil é o país com a maior diversidade cultural do planeta, como obter um parâmetro?

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, comentado pelo Professor Pasquale (2009): A origem da palavra “padrão” vem do latim *patronus*, que quer dizer patrono, defensor. E significa: **1.** Modelo oficial de pesos e medidas. **2.** Qualquer coisa que serve de modelo para a produção de outra. **3.** Desenho de estamperia. **4.** Nível, categoria: *Casa de alto padrão*.

No que diz respeito à legislação brasileira, DOURADO (2009) aponta:

“(…) no campo educacional, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e para o Plano Nacional da Educação (PNE), revela a importância da definição de padrões de qualidade de ensino. Tal questão apresenta, contudo, dificuldades e diferenças significativas no que concerne à definição de um padrão único de qualidade, envolvendo questões em termos de variedade e de quantidades mínimas, por aluno-ano, insumos indispensáveis ao processo de ensino e de aprendizagem, custo-aluno, relação aluno-professor, etc. (p. 206).”

Então, a garantia de “padrão de qualidade” citado na legislação (inciso VII) e também no Título II, artigo 3º, inciso IX da LDB. Este “padrão” é o mesmo para todos? Que “padrão é esse”? Será que todo indivíduo é igual? Será que realmente existe “um padrão”?

Rios (2009) salienta:

“Justiça é igualdade na diferença. Somos diferentes, homens e mulheres, brancos e negros, adultos e crianças. Mas somos iguais em direitos, iguais no direito de ter direitos, de criar direitos. Somos, portanto, diferentes e iguais. O contrário de igual não é diferente. É desigual, e tem uma conotação social e política. A afirmação da identidade se dá na possibilidade da existência da diferença e na luta pela superação da desigualdade. A solidariedade se mostra na atitude generosa de quem leva em conta os outros e os respeita em sua alteridade, independentemente de castigos ou recompensas. A solidariedade implica consideração do humano enquanto humano, do “nós” que se configura não numa soma, mas numa estreita articulação de muitos “eu”, na sua diferença e na igualdade dos direitos.” (p. 19).

Os indivíduos são iguais em seus direitos e deveres, mas cada um com sua diferença, isso significa que devemos tratar todos iguais em suas diferenças, mas com justiça. A desigualdade (presente economicamente falando, uma vez que vivemos no capitalismo) é injusta. Exemplos claros de desigualdade são: as cotas nas universidades, os vestibulares, limite de vagas em diversos cursos e campus, entre tantos exemplos nítidos ao nosso redor. Isso é desigualdade, injustiça e não diferença. E exemplos de diferenças: tratar os alunos de maneira diferente da

forma que se trata os filhos, os amigos, o namorado, marido, fazer valer o direito das pessoas com necessidades especiais, das gestantes, dos idosos, das crianças, dos estudantes, dos professores, dos cidadãos de maneira geral (mas cada um com sua especificidade como estabelecido na LBD- Artigo 3º, incisos I- IV- citados anteriormente) etc. As pessoas e os contextos são diferentes, por isso o tratamento é diferente, isso não é desigualdade.

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa, comentado pelo professor Pasquale (2009), o termo desigualdade significa: “(*desigual+idade*) 1. Condição, estado, qualidade daquele ou daquilo que é desigual; diferença, diversidade.” (p. 204).

E diferente significa: “(*lat diferente*) 1. Que difere; que não é semelhante. 2. Desigual. 3. Que é diverso; dessemelhante. 4. Alterado, mudado, modificado.” (PASQUALE, 2009,p. 214).

Porém, DOURADO (2009) acentua:

“(…) sem sinalizar a doção ou não de padrão de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada.” (p. 207).

É necessário repensar: de que qualidade está se falando? Quais fatores? Que condições estão sendo proporcionadas para os educandos? E para os educadores? E ainda, para a sociedade como um todo? Qual é o verdadeiro papel da educação? Do ensino? Das universidades? O que se espera dos alunos? Dos professores? Das políticas públicas?

DOURADO (2009) realça:

“A qualidade da educação, portanto, não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros.” (p. 207).

São tantos questionamentos que as respostas demoram a surgir. Mas nos leva a refletir sobre todos esses aspectos e outros. No entanto, a melhor resposta para uma pergunta ou mais perguntas, são outras perguntas, pois nos remete a pensar ainda mais e de repente, responder com “melhor qualidade” ao que de fato é necessário. Sendo assim, surge outro questionamento: O que é realmente necessário?

Desse modo, percorrendo pelas indagações acima e ao que nos diz DOURADO (2009), retorna-se ao assunto principal e inicial (o que é necessário) deste trabalho: a “Qualidade da educação”- formação de professores, onde, analisa-se que dentro da “qualidade da educação” não se estabelece média alguma, para se obter a qualidade desejada, é preciso primeiro se questionar: qual é a qualidade que se quer alcançar? Quais são os objetivos estabelecidos? Em quanto tempo se pretende atingir essa “metas” estabelecidas para a melhoria? Essa qualidade será na educação e formação será a mesma para instituições públicas e privadas? Para regiões que são desfavorecidas socialmente? Qual é o contexto regional, social, econômico- político, histórico em que se encontram as instituições, alunos e funcionários? Será que qualidade atual permanecerá a mesma daqui dez ou vinte anos?

Para responder a todas essas indagações é necessário um estudo e pesquisa aprofundados, planejamento (e este deve ser aberto a constantes mudanças, acréscimos, atualizações), replanejamento, organização, ter uma equipe comprometida, responsável e com os mesmos ideais, entre muitos outros fatores.

No artigo 207 da CF consta: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”.

E na LDB, no TÍTULO V, Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, CAPÍTULO IV, DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, o Artigo 53, diz:

“No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; II - ampliação e diminuição de vagas; III - elaboração da programação dos cursos; IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; V - contratação e dispensa de professores; VI - planos de carreira docente.”

Essa autonomia pode acarretar em prejuízos para o estudante, pois nem sempre a modificação, extinção ou mesmo expansão, elaboração dos programas, entre outros quesitos, estão de acordo com as necessidades da qualidade da formação. Muitas vezes a expansão (de disciplinas), por exemplo, pode entrar na grade curricular, como uma disciplina de Ensino a Distância (EAD). Contudo, dependendo da disciplina, do curso ou mesmo do perfil e necessidade do aluno, essa pode não ser a melhor escolha ou adaptação.

Para MANCEBO (2011):

“A autonomia universitária foi conquistada como preceito constitucional, em 1988 (...) significando, portanto, o direito da universidade regular, com normas próprias, situações intencionalmente não alcançadas pela lei, tendo em vista garantir e proteger os interesses para os quais existe, qual seja, o ensino, a pesquisa e a extensão. Desse modo, conforme o constitucionalmente determinado, a universidade torna-se uma instituição normativa, produtora de direitos e obrigações.” (p. 1).

Como previsto na Constituição Federal, as universidades deveriam, de fato, ter autonomia, no que se refere à pesquisa e extensão, mas notamos como alertou MANCEBO (2011), que não é o que ocorre na prática.

E acrescenta:

“O conceito de autonomia, portanto, estabelece uma certa tensão entre o específico e o geral. A vocação de autonomizar-se implica uma certa individualização e construção de uma identidade própria e, portanto, singular e específica. Do mesmo modo, este singular, passível de ser construído com a aplicação do preceito constitucional, sempre a remete aos vínculos necessários e possíveis de serem estabelecidos com a sociedade.” (MANCEBO, 2011, p.1).

Essa autonomia, não isenta as universidades de ter que “prestar contas”, por exemplo, para sociedade de maneira geral, o que causa preocupação, pois esta “liberdade” não é hegemônica.

E, por último, destaca:

“Por fim, um último consenso em relação ao conceito: esta prerrogativa de direito constitucional e teoricamente autoaplicável vem sendo exercida de modo bastante limitado. Conforme relatório da “Comissão Nacional Responsável pela Agenda Autonomia” (1994, p.3, apud MANCEBO): a multiplicidade e a superposição de leis e atos normativos que se sucedem, bem como a total imprevisão quanto ao repasse dos recursos financeiros, no que concerne às universidades públicas, impedem a sua efetivação nos aspectos didático-científico, administrativo e de gestão financeira e patrimonial.” (MANCEBO, 2011, p.1).

Essa “autonomia de gestão financeira” ocorreria se as verbas fossem suficientes para suprir todas as necessidades das universidades, que envolvem diversos aspectos: estrutura física, engenharia, pesquisa, bolsas para discentes (não é suficiente para todos e restrita somente para pesquisas de visibilidade e divulgação das instituições).

Sobre o princípio de indissociabilidade, MANCEBO (2011) destaca que:

“A Constituição Federal de 1988, assim como a LDB, determinam que somente as universidades deverão gozar de autonomia, para o que deverão preservar o princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Considerando o ataque a

este último princípio, pode-se deduzir que a intenção governamental é reduzir ao máximo o número de instituições consideradas autônomas, o que pode ser alcançado legalmente através das avaliações externas.” (p.6).

A lei determina a autonomia das universidades e ainda a inerência entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, como também consta na LDB (Título IV, artigo, 9º, incisos: V- IX) se incumbirá de: “coletar dados, analisar e disseminar informações sobre a educação e ainda de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino (...)”, o que significa que as universidades não detém o poder (autonomia), porque o mesmo está totalmente entrelaçado com as avaliações externas, que não são elaboradas, planejadas e organizadas pelas instituições.

LUCKESI (2012) lembra que:

“Até finais dos anos 1980 e inícios dos anos 1990, predominantemente, na prática educativa, considerávamos que o responsável pelo fracasso escolar era o educando. Era ele que não desejava ou não investia em sua aprendizagem, por isso era eventualmente ou sucessivamente reprovado. Por esses anos, no mundo e no Brasil, começou-se a perceber que o sistema de ensino também poderia ser o responsável pelo fracasso escolar. Então, timidamente, para além da avaliação da aprendizagem, iniciamos a pensar e ensaiar práticas avaliativas que fossem para além da aprendizagem em sala de aulas, chagando, hoje, às práticas de avaliação institucional e de larga escala.”

Por um lado, as avaliações externas significam um aprendizado para os docentes, coordenadores e para as próprias instituições como um todo, pois podem despertar o olhar do para investigar por qual ou quais motivos os alunos daquela determinada turma não tiveram um bom desempenho em alguma área específica do conhecimento ou mesmo porque a faculdade ou universidade não o atingiu a média, não a manteve ou mesmo não a elevou e esses elementos que servirão de estudo e análise podem também nortear a melhoria do planejamento, dos conteúdos, da prática docente.

LUCKESI ressalta (2012):

“A compreensão de que a qualidade da aprendizagem do educando, em primeiro lugar, depende da instituição que oferece o ensino se ampliou e abrimos as portas para esses novos campos da avaliação em educação.”

Luckesi (2012) nos traz um breve panorama de avaliações em larga escala, que são realizadas no sistema educacional brasileiro:

“Iniciamos esse novo olhar sobre a avaliação em educação pelo Ensino Superior. Em 1982, a Andes - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior propôs a avaliação institucional, como um recurso subsidiário da melhoria

do desempenho de cada instituição. Em 1983, o MEC institui o PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária. Em 1993, foi criado o PAIUB – Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira. Em 1996, foi implantado o Exame Nacional de Curso, popularmente denominado “Provão”, que, em 2004, transformou-se no SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Em termos de datas iniciais, seguimos pelo Ensino Básico. O Sistema de Avaliação do Ensino Básico — SAEB — foi criado em 1988, com sua primeira aplicação em 1990, que, do ponto de vista da avaliação da educação no país, sofreu os aperfeiçoamentos com a Prova Brasil (2005) e com o IDEB — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2007). Por último, chegamos ao Ensino Médio. Em 1998, foi implantado o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; cuja expressão atual decorre do denominado “novo Enem” (2009).”

Além do aprendizado citado acima, este panorama também nos alerta para verificação das falhas do sistema de ensino, isso quer dizer que o sistema também pode fracassar.

E Luckesi (2012)

“(…) há que se olhar para o “sistema nacional de ensino”, no que se refere à sua qualidade e eficiência. Chegamos, então, ao âmbito da “avaliação de larga escala”, o que implica que o país inteiro esteja atento aos resultados de suas variadas atividades institucionais de ensino. O país necessita de cuidar de sua educação em todas as instâncias, desde as políticas públicas, passando pelos projetos e financiamentos, chegando à sala de aula e aos educandos.”

Por outro lado, a avaliação seja esta interna, externa, institucional, individual ou coletiva, não deve ser considerado um instrumento de índices, de exames classificatórios ou de diagnóstico. Mas sim de estudo, de pesquisa, de contribuição para a melhoria tanto do próprio sistema avaliativo, como do sistema de ensino também.

Como destaca Vianna (2005):

“A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.” (VIANNA, 2005, p.16).

Em vista disso, o sistema educacional brasileiro teve avanços relacionados ao novo olhar para as avaliações e para a melhoria das mesmas. No entanto, se faz necessário progredir muito, pois ainda existem muitos exames classificatórios como vestibulares, ENEM entre outros. E isso nos remete a pensar sobre outras questões: a resolução de outros desafios: quantidade, limite, de vagas nas universidades públicas, ou seja, acesso as mesmas, permanência e término dos cursos. Como citado na CF, art 208:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) inciso V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (...)”.

MANCEBO (2011) diz que:

“(...) o princípio constitucional da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão precisa ser flexibilizado. Visando a tal meta, as atividades de pesquisa são as que vêm recebendo, as maiores críticas, por parte dos representantes governamentais.” (p.6).

Por que somente acesso e não também a permanência e conclusão do curso em questão? Sobre a “Capacidade de cada um”. A que “capacidade” se refere a lei? A capacidade de “todos ou de alguns”?

Constata-se que como previsto nas leis os direitos, a garantia de qualidade de educação e diversos autores (citados neste trabalho) concordam que na prática não é o que ocorre.

Segundo MANCEBO (2011):

“Em documento apresentado no “Seminário Nacional sobre Ensino Superior”, em dezembro de 1996, há um questionamento explícito às “universidades de pesquisa”, apresentadas como “altamente seletivas” só privilegiando uma minoria da população já com vocação acadêmica, além de apresentarem um “custo extremamente elevado” (MEC, 1996, p.8, apud Mancebo). Este documento imputa ao setor público a responsabilidade pela ausência de equidade no acesso à educação superior, e destaca que “no Brasil”, o empenho em implantar o ideal da indissociabilidade entre ensino e pesquisa parece ter impedido que o setor público incorporasse todas as outras transformações que eram também necessárias para ampliar o acesso ao ensino gratuito e atender ao aluno com menor vocação acadêmica (MEC, 1996, p. 9, apud Mancebo)” (p.6).

Portanto, é nítido observar que a lei se refere a “capacidade de poucos”, pois o acesso à educação, assim como a permanência na mesma, ainda é privilégio para a minoria da sociedade. Esse “direito” de acesso à educação tão marcado nas legislações continua atendendo somente àqueles que têm “vocação”.

O Art. 213 da C.F. diz:

“Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: no § 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional

tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015).”

MANCEBO (2011) evidencia:

“É assumido explicitamente que “torna-se cada vez mais difícil sustentar o desenvolvimento da pesquisa nas universidades se o seu interesse social e econômico não for sistematicamente associado a uma ampliação de vagas na graduação” (MEC, 1996, p. 23, apud MANCEBO). Ora, considerando que o eixo central de todas estas reformas revelam uma menor participação do Estado no financiamento da educação, cabe a colocação: o preço da ampliação de vagas para o ensino superior, será pago com o “enxugamento” das atividades de pesquisa e das “universidades de pesquisa.” (p. 6”).

Por que não receber recursos públicos **obrigatoriamente**, se abaixo no artigo seguinte, inciso III, a lei preza pela melhoria da qualidade do ensino? Uma vez que a lei está articulada com vários órgãos públicos e tem metas de assegurar o desenvolvimento e a manutenção da educação, por que não receber esse apoio financeiro?

E o artigo seguinte (214) assegura que:

“A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) e no inciso III: - melhoria da qualidade do ensino.”

Os orçamentos, metas, objetivos em quaisquer: programa, emenda ou lei implementadas são sempre previstos para finalizarem seus propósitos em dez anos. E quando o prazo está próximo de seu término, “cria-se” um novo programa ou se estabelece um “novo prazo”, como foi o caso do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011. Foi “planejado” e aprovado outro PNE -2011-2024.

No TÍTULO IV, Da Organização da Educação Nacional, da LDB, artigo 9º, A União incumbir-se-á de:

“V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; IX - autorizar, reconhecer,

credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.”

E salienta:

“Dito de outro modo, o próprio conceito de autonomia é tomado como um “divisor de águas” de uma educação superior pública que se pretende, organizada a partir de poucas universidades e uma pluralidade de outros estabelecimentos de ensino superior, garantida esta ordem por um sistema de avaliação, credenciamentos e reconhecimentos. Deste modo, o conceito de autonomia pode também exercer a função de “viabilizar” economicamente o sistema, garantindo, ao mesmo tempo, sua expansão.” (MANCEBO, 2011, p.6).

A coleta, análise de dados e avaliação do desempenho escolar (quaisquer que seja), deveria ser, como citado no inciso VI, uma definição de prioridades e melhoria da qualidade educacional.

No entanto, essa disseminação de informações, se reduz meramente a estatísticas e marketing, para atração de alunos (vistos como números ou boletos bancários, no caso das instituições privadas). E a “supervisão” tem por obrigação a responsabilidade de agir com seriedade, no que diz respeito às avaliações externas, cujo objetivo é garantir a melhoria da qualidade da educação brasileira e não estabelecer um ranking de “melhores ou piores” universidades/faculdades ou instituições do ensino superior.

MANCEBO (2011) nos faz refletir acerca do conceito de qualidade:

“A análise da documentação governamental, mais recente, referente à universidade, levou-me à constatação de que os novos administradores têm trabalhado com o conceito de qualidade por duas vias, configurando exigências distintas para redes da educação superior diferentes.” (p. 5).

Um dos lados desse conceito, é que:

“(…) a ênfase na qualidade é tomada de pronto como equivalente à competência e a excelência. Esses dois conceitos são traduzidos como produtividade, são tratados como se fossem valores com conteúdo universal e tem por destino concentrar a formação de ponta em algumas instituições, tratada como “centros de excelência (MANCEBO, 2011, p.5)”.

Analisando o conceito de qualidade por esse “ângulo” que MANCEBO (2011) nos traz, compreende-se que o mesmo está ligado à: capacidade, aptidão, perfeição, superioridade, produção. Como se os indivíduos fossem comparáveis a “produtos ou mercadorias” ou máquinas que servem para produzir esses produtos com excelência.

E por outro lado:

“(…) a qualidade projetada para a maioria das instituições, refere-se à exigência de expansão do **ensino** superior, apresentada como uma “necessidade imprescindível para a modernização da economia e o desenvolvimento social” (MEC, 1996, P. 11, apud Mancebo). Esta argumentação vem paradoxalmente relacionada à crítica às “universidades de pesquisa” (MANCEBO, 2011, p.5).

O que nos leva a crer que a qualidade é a mesma para todos, em qualquer contexto e que as universidades estão “a serviço” da: modernidade, da economia e da sociedade.

DOURADO (2007) nos relembra:

“(…) que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria - entre outros.” (p. 203-204).

Novamente, DOURADO (2007) reforça a ideia de mercadoria. Mas nos relembra que a qualidade muda, se transforma de acordo com o tempo e com o espaço “geográfico”, regional.

No TÍTULO V, Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, CAPÍTULO IV, DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, no Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015).

Como visto na Constituição Federal e esse ponto aparece destacado também na LDB (inciso I) – “estimular o pensamento reflexivo”. Como se pode estimular essa reflexão se,

dentro da própria legislação percebemos os interesses particulares? Se os governos não fazem valer o direito contido nas leis? A qual pensamento reflexivo estão se referindo? Talvez ao de “massa de manobra”, a alienação. Ora, assim, é muito mais fácil manipular a população! Principalmente as minorias que não tem recursos e os mesmos não são, nem de longe, oferecidos!

ZAGO (2014) diz que:

“Realizando o percurso desde a concepção da LDB até os últimos anos de vigência do PNE (2001-2011), seria compreensível que se entendesse, a partir de sua história, que é preciso construir um projeto diferente, que converse mais efetivamente com a sociedade e represente as múltiplas vozes que nela se inscreve. Os grupos aos quais essas políticas dirigem-se, muitas vezes, não são ouvidos e, talvez por isso, não signifiquem reais mudanças no que se refere à integração e à justiça social. Muito menos articulam acesso, permanência e qualidade de ensino para a maioria da população.” (p. 99-100).

Portanto, confirma-se a ideia de que, a lei tem seus próprios interesses, pois a sociedade nunca é “ouvida”.

MORAES (1998, *apud*, BASTOS e BRIDI, 2010, p. 171) diz que:

“A universidade hoje tem que lutar por um espaço relevante para o estudo e o ensino daquilo que é geral, do não imediato e do não local, do que é cultural. Esta abordagem curricular tem sido tomada como abstrata e irrelevante por aqueles que entendem ser a função da universidade somente oferecer a formação profissional.”

Logo, entende-se que formação não deve ser dada apenas no campo profissional, mas também como plenitude do educando no seu convívio em sociedade, continuamente.

GADOTTI, (2013) reconhece que: “(...) o crescimento econômico só ocorrerá se houver melhoria na educação. O crescimento pode estancar sem a melhoria na educação.” (p.4).

Consequentemente, nota-se que a economia não avançará sem a educação, ou seja, se não houver investimento no campo educacional, não haverá investimento em outros setores, como o econômico.

No inciso V, um aspecto relevante é a questão do conhecimento de cada geração que deve ser analisado com muita seriedade e respeito, pois o mundo está em constante mudança

(os contextos, a história, os cenários, a economia – se transformam), fazendo com que a realidade educacional de cada época mude automaticamente.

Segundo GADOTTI (2013):

“A qualidade da educação é *condição da eficiência econômica*. Uma empresa de qualidade hoje exige de seus funcionários autonomia intelectual, capacidade de pensar, de ser cidadão. A qualidade do trabalhador não se mede mais pela resposta a estímulos momentâneos e conjunturais, mas pela sua capacidade de tomar decisões.” (p. 4).

Por isso, a formação não pode ser meramente profissional, mercadológica, “robotizada”, necessita: formar cidadãos reflexivos, autônomos e participativos, como rege a lei.

GADOTTI (2013) acrescenta: “O trabalhador hoje precisa ser polivalente e especializado ao mesmo tempo. Não um generalista. Ele deve ser polivalente no sentido de que possui uma boa base de cultura geral que lhe permita compreender o sentido do que está fazendo.” (p. 4).

Pensando nessa ótica que GADOTTI nos traz, fazer com que o indivíduo compreenda a sua realidade, o seu verdadeiro papel na sociedade, contribuindo para a melhoria da mesma (se sentindo parte dela).

É de suma importância conhecer e analisar os problemas atuais, principalmente os problemas do Brasil e de cada uma de suas regiões, para que em conjunto com as comunidades locais, construam possíveis soluções.

DOURADO (2007) compreende que:

“(…) a problematização das condições de formação e profissionalização docentes coloca-se como questão interligada à gestão educacional e, nesse sentido, deve considerar os diferentes fatores que interferem na atuação dos profissionais da educação, bem como possibilitar o acesso a processos formativos que não descurem de uma base sólida de formação, não se reduzindo à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem (p. 924).”

Deste modo, é preciso destacar que a formação docente necessita ter embasamentos qualitativos e não apenas quantitativos como simples dispersão de técnicas e recursos.

No inciso VIII, aparece a questão da formação, que é um dos pontos principais deste trabalho, pois trata da formação inicial de professores da educação superior brasileira, na área pedagógica e do aperfeiçoamento desta formação. Isso significa que a própria LDB, reconhece que há falhas na capacitação desses profissionais em questão.

No Artigo 55: “Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas”.

Como visto na Constituição Federal, esse orçamento não era garantido, já na LDB, os recursos são obrigatórios, pois diz que: “a União assegurará recursos suficientes”. No entanto, sabe-se que esse repasse não é realizado da maneira que deveria ser e não é suficiente.

MANCEBO (2011) traz uma concepção muito pertinente referente à racionalização de recursos e a privatização da Educação Superior:

“Enxugar a máquina estatal e retirar-lhe o pesado ônus de financiar as instituições de ensino superior é, com certeza, o mais importante princípio defendido pelos interlocutores da atual reforma do estado, no que se refere à educação superior do país. A transformação das instituições superiores de ensino, em *organizações sociais*, com “plena autonomia para gerir e captar seus recursos expõe a educação superior a um processo de *privatização* menos explícito do que aquele ocorrido durante a década de 70, mas não menos efetivo.”(SILVA; SGUISSARDI, 1999, p.10, *apud*, MANCEBO, 2011, p.3).

Como se pôde verificar, a intenção é de reprimir os recursos públicos e privatizar cada vez mais o ensino, pois assim sendo, não haverá mais “problemas com a s verbas” e talvez até com a educação. Uma vez que esta seja totalmente privatizada, a responsabilidade não mais passa a ser dos governantes, do poder público (pelo menos no ensino superior), já se tira “um peso das costas”.

1.1. O Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCN's)

O novo PNE (2014-2024) foi elaborado em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e com contribuições da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) ² traçando 20 (vinte) metas que, as quais tem como objetivos: “aproximar, ainda mais, agentes públicos e sociedade em geral dos debates e desafios, relativos à melhoria da educação, tendo por eixo os processos de organização e gestão da educação, seu financiamento, avaliação e políticas de Estado (...)” (PNE, p.5-6). Neste capítulo serão analisadas somente as metas: 12, 15, 16 17 e 18, que dizem respeito à educação do ensino superior; à elevação da taxa de matrícula; assegurar a qualidade de expansão de vagas nesta modalidade de ensino; garantir colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurar que todos os docentes da educação básica possuam formação específica no ensino superior, em sua área de atuação; formar cinquenta por cento de professores da educação básica em nível de pós-graduação e garantir formação continuada á todos esses profissionais (dentro de sua área de atuação); valorização dos profissionais do magistério.

Na intenção de melhorar a organização das políticas, tanto o PNE como as novas DCN's (Parecer CNE/CP 02/2015) buscam reconsiderar e progredir no que se refere à formação inicial e continuada através de atuações mais articuladas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior. No caso do PNE, são estabelecidas vinte metas e objetivos de ensino em todos os níveis – infantil básico e superior, sendo que os mesmo devem ser aplicados durante a década de 2014-2024. Nota-se também que os termos: qualidade, avaliação, gestão e financiamento (recursos), reaparecem nessas novas legislações.

Segundo DOURADO (2015):

“A aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, que resultaram na lei nº 13.005/2014, inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Além das diretrizes que são sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, o PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.” (p.301).

² EQUIPE DE ELABORAÇÃO: Márcia Angela da Silva Aguiar (UFPE), Luiz Fernandes Dourado (UFG), Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE), João Ferreira Oliveira (UFG), Catarina de Almeida Santos (UnB),

Karine Moraes (UFG) e Nelson Cardoso Amaral (UFG). Colaboração Flávia Maria de Barros Nogueira (SASE/MEC), Rosiléa M.R. Wille (SASE/MEC) e Walisson M.de P. Araújo (SASE/MEC).

Em relação às metas, DOURADO (2007) observa que:

“(…) especialmente as metas 12, 15, 16,17 e 18, e suas estratégias, articuladas às Diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão.” (p. 301).

As metas estabelecidas e articuladas nas leis (PNE e DCN’s) necessitam dar maior importância para a educação superior, no que diz respeito à formação inicial e continuada, sendo esta o alicerce da educação, para assim, desenvolver um avanço e um aumento mais “qualificado” nessa modalidade de ensino.

DOURADO (2007) salienta que:

“(…) a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas, apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais.” (p. 304).

A reflexão sobre a formação de professores vem sendo discutida, debatida, estudada há vários anos e mostraram a necessidade de mudanças, melhorias, reformulação nas leis, isso é um avanço para a educação (o primeiro passo).

Segue abaixo a descrição das metas anunciadas do PNE:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos, assegurada à qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (PNE, p. 41).

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art.61da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (PNE, p. 77).

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da

educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PNE, p.79).

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (PNE, p. 80).

Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira dos (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (PNE, p. 81).

Sobre as metas, DOURADO (2016) diz: “São metas de grande envergadura e importância e irão requerer políticas nacionais articuladas.” (p. 30).

As políticas devem se empenhar, colaborar e cooperando entre si, para garantir que a formação inicial, em nível superior, para todos os profissionais do magistério da educação básica, de fato ocorra e essa questão é válida também para a formação continuada

Abaixo, DOURADO (2016) nos relata o índice de professores que não possuem formação em nível superior:

“Os desafios para a formação em nível superior dos profissionais do magistério da educação básica no Brasil são enormes. Os indicadores do Censo revelam a existência de mais de 2 milhões e 100 mil professores dos quais 24,8% não possuem formação em nível superior. Romper com esse desafio está a requerer do Estado brasileiro política pública orgânica direcionada à melhoria da formação desses profissionais que valorize a construção coletiva dos projetos pedagógicos articulados às instituições de educação básica e superior. De igual modo, é necessário enfatizar a importância das universidades públicas e comunitárias na orientação e efetivação de processos formativos construídos a partir da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão.” (p.29).

Verificou-se que ainda existem muitas barreiras a serem ultrapassadas em relação à formação de professores no Brasil, que esta não é uma tarefa, mas que também não é impossível, pois já obtivemos alguns avanços (na própria reformulação das DCN's, em debates, estudos, pesquisas, entre outros). E novamente, DOURADO (2015, p.29 - citação acima), nos traz o termo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse conceito

tem sido recorrente nos autores pesquisados para este trabalho, porque isso aparece constantemente marcado na legislação e muito criticado no âmbito de haver esse “desmembramento” entre (ensino, pesquisa e extensão).

DOURADO (2016) nos mostra alguns exemplos do que é necessário melhorar nesta formação:

“É fundamental romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenha por foco apenas o saber fazer, o municiamento prático, bem como com concepções que advogam a teoria como elemento fundante para a formação, ignorando, em inúmeros casos, a importância da produção e prática pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros.” (p.29).

A separação entre teoria e práticas pedagógicas na formação de professores, o estágio supervisionado, são alguns dos obstáculos a serem superados.

As novas DCN's aprovadas pelo Conselho Pleno e Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), em 09.6.15, e sancionadas pelo MEC, em 24.6.15, como contribuição na formação inicial e continuada apresentam 13 (treze) considerandos, descritos abaixo:

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:

1. 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 de educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;
2. A concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob-relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;
3. A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e

- de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;
4. As instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;
 5. A necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
 6. 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;
 7. A articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;
 8. 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;
 9. O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;
 10. A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola,

bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

11. A educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
12. A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;
13. O trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado (RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, p.1-2).

DOURADO (2016) diz que:

“Aliado a esses considerandos que deslindam as concepções norteadoras, o Parecer e a Resolução do CNE definem que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico/ e ou interdisciplinar.” (p.33)

E ainda são definidas: a formação inicial e a formação continuada que se aplicam à organização e ao desenvolvimento de profissionais para as atividades de docência na educação básica em suas etapas, sendo elas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e suas modalidades (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação no campo, educação à distância, educação escolar quilombola).

Quando se trata de formação inicial ou continuada de docentes que atuaram na educação básica, estamos abordando a formação e a qualidade de pedagogos que atuarão em quaisquer uma das modalidades descritas acima. Acredita-se que a qualidade deve ser solidificada partindo da base.

Essa formação para o desenvolvimento dos docentes da educação básica, estabelecem oferecer, segundo Dourado (2016, p.33): “compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar”. Sendo assim, garantem a produção e a divulgação de conhecimentos de uma área específica e a participação na preparação e execução do projeto político-pedagógico da instituição, na concepção de assegurar, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e também o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Verifica-se que é um processo muito mais complexo do que aparenta, pois de uma certa forma, a responsabilidade de assegurar a qualidade, objetivos, direitos e desenvolvimento da aprendizagem, recai novamente somente sobre as instituições. que sem apoio de órgãos públicos, entre outros, não conseguem desenvolver tantos aspectos com excelência.

No entanto, Dourado (2016, p.33) observa que a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, é um processo complicado e enérgico, porque se destina à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional e que deve ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

E justamente por este processo ser “complicado e enérgico” e também ser desenvolvido em: curto, médio e longo prazo, é que necessita da colaboração e cooperação de todos os órgãos envolvidos e responsáveis pela educação brasileira e sem esse apoio, as instituições escolares não conseguem desenvolver uma formação com qualidade.

No art.3º, § 5º, das DCNs, constam “artefatos” legais que determinam os princípios a serem garantidos à Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, são eles:

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;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

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;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

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;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

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.

Diante desses princípios, Dourado (2016) alerta que eles: “convergem para a concepção de base comum nacional presente nas Diretrizes e entendida a partir de princípios norteadores que não se caracterizam como currículo mínimo ou lista de indicadores” (p.34).

Sendo assim, estes princípios devem ser apenas um norte, ainda não configuram um currículo, muito menos único. São “eixos formativos” que cada instituição deve levar em conta em seus respectivos projetos de formação, fazendo com que goze em uma efetiva melhoria nesta formação.

No artigo 2º, § 6º diz que:

“O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV- as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V- a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI- as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

DOURADO enuncia que:

“(...) as novas DCN’s enfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração.” (2015, p. 307)

Mas, para que isso aconteça é essencial a realização de mudanças na organização das formações, em termos de estrutura, recursos e a articulação entre os órgãos (esse item vem sendo mencionado inúmeras vezes).

Sobre a organização das formações, DOURADO diz que:

“Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos.” (2015, p. 307)

Portanto, observamos que assim como a C.F, a LDB, o PNE, as DCNs de 2006 e as DCNs de 2015 foram um avanço para educação brasileira. E Especialmente as DCNs, que norteiam a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, partindo da definição de base comum nacional, atrelada a atividades de formação, auxiliaram

muito a educação superior e a formação de docentes, justamente por direcionar os projetos de formações.

CAPÍTULO II – Formação Inicial de Professores?

Apesar de termos avançado e muito na educação e na formação de professores, especificamente na formação de pedagogos, ainda existem fragilidades nessas formações. E essas fragilidades não se extinguirão tão com facilidade e nem rapidamente. Isso é um problema histórico. Como nos diz Saviani (2009):

“Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso, havia escolas tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo.”(p.148)

Isso significa que o problema da formação de professores, de pedagogos vem sendo “arrastado” por séculos e carregamos as heranças até hoje.

Saviani (2009) ressalta:

“(…) convém ter presente que as universidades, na sua configuração contemporânea, caracterizam-se por três elementos interligados, mas com pesos diferentes: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano.” (p. 149)

Explicando de forma geral o modelo prussiano (conhecida também como “Educação proibida”): este modelo originado a partir da educação militar na Prússia, no século XVIII, tinha intenção de criar uma massa de indivíduos obedientes e competitivos, com disposição para guerrear.

As escolas tinham o mesmo grau das fábricas e presídios, com portões, muros, grades; tinham horários de entrada e saída estabelecidos, uniformes obrigatórios, intervalos e sirenes indicando o início e o fim das aulas. Era um “adestramento de pessoas” para servir ao sistema. E qualquer metodologia que tentasse ensinar algo diferente era “proibida”.

Se observarmos esse sistema, não está muito diferente do que rege atualmente, pois na maior parte das instituições há: horário de entrada e saída estabelecidos, grades, muros, uniforme, inclusive as nomenclaturas: grade curricular, disciplinas, etc.

Saviani (2009) nos diz mais:

“Nos casos em que predomina o modelo napoleônico, ainda que sob a aparência de caótica diversidade, as universidades tendem, por indução do Estado, a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos. E o currículo formativo posto em posição dominante para os professores da escola secundária é aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático.” (p.149)

Notamos então, que a questão pedagógica-didática não tinha tanta relevância para as universidades, o que é muito preocupante, pois ainda existem formações em que este fator não é levado em conta, não há disciplinas e nem conteúdos que contemplem isso em alguns cursos. Esse é um dos maiores agravantes das formações de professores.

Saviani (2009) confirma ressaltando que:

“Com efeito, o modelo pedagógico-didático pressupõe, desde Comenius, que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana. Tal modelo é, pois, antielitista por excelência.” (p.149)

Portanto, SAVIANI reforça que a questão pedagógica-didática, jamais pode estar fora do currículo de formação de professores e que toda e qualquer formação que contém outros aspectos e em especial e exclusivamente este, funciona com qualidade.

Para Saviani (2009):

“A formação profissional dos professores implica, pois objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. Para essa nova estrutura deverão confluir os elementos, sejam eles das diferentes faculdades ou institutos, sejam da faculdade de Educação, atualmente separados pela dualidade - a nosso ver artificial - dos cursos de bacharelado e de licenciatura.” (p.150)

Percebe-se então a nítida separação entre cursos (bacharelado e licenciatura), por esse âmbito já notamos um dos problemas da formação nos cursos, se não há um único currículo, não haverá uma formação igual ou pelo menos semelhante ou próxima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste trabalho é que desafios na qualidade/formação: sempre existirão, essa discussão é infundável, para isso é preciso sempre estudar os desafios para abrir caminhos para as possibilidades. Os desafios de uma instituição, de uma região, de um contexto (seja qual ele for), jamais será o mesmo de outra instituição, de outra região. Isso ocorre porque cada qual está inserido em uma realidade e contextos diversos. Há uma gama de desafios internos das faculdades e universidades e externos também. Como vimos, existem os problemas de: articulação das leis com os órgãos públicos, com as próprias instituições entre si, entre muitos outros.

No caso das possibilidades devem ser constantemente: estudadas, pesquisadas, analisadas, experimentadas, articuladas, registradas e também ocorre a mesma sistema como nos desafios, existem inúmeras possibilidades. No entanto, o que pode dar certo em uma instituição, pode não dar em outra ou vice-versa, pela mesma questão da realidade contextual.

Ainda perduram outros desafios que tornam a qualidade da educação/formação muito complexa de ser resolvida, porque envolve todo o sistema educacional brasileiro, que é a questão da condição de trabalho (jornada, salário, recursos, assédios, desgaste físico e mental, falta de tempo em horário de trabalho para pesquisas, leitura, etc) dos professores.

Saviani (2009), nos faz refletir acerca desse aspecto:

“Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.” (p.153).

O outro desafio, não menos importante, trata-se dos recursos financeiros e seus repasses e das políticas conversarem.

Como também ressalta Saviani (2009):

“Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.” (p.153)

E uma vez que fomos denominados como: a "sociedade do conhecimento", por que não o fazê-lo? Por que não transformar realmente a sociedade em um verdadeiro conhecimento de qualidade?

Onde está a prioridade da educação? Somente nas leis? Qual será o momento de se ter uma educação com plena igualdade? O que estamos esperando?

Será que não se compreende que o investimento na educação é o maior valor que podemos ter para melhorar nosso país? Que investindo na formação de professores, oferecendo melhores condições de trabalho, de salário e outros tantos fatores expostos nesta pesquisa, todos os outros setores automaticamente também se desenvolverão?

A resposta para o crescimento da economia, do desemprego, da pobreza, da desigualdade social, de todos os desafios a enfrentar, estão em uma educação em formação de qualidade.

Concluo este trabalho deixando esses questionamentos para uma reflexão e conscientização dos leitores, educadores, órgãos públicos e a toda a sociedade. Enquanto houver interesses particulares, nada há de mudar. Todos devem trabalhar coletivamente para a melhoria de nossa educação e por fim de nosso país.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas, SP: Papirus. 2006. Ed.9.

BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia e BRIDI, Jamili Cristina Ajub. A Educação Geral na História curricular da Universidade Brasileira. Cap. VIII, p. 169-188. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2010.

CARDOSO, Fernando Henrique. Lei de Diretrizes e Bases Nacionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 02 maio 2017.

Constituição Federal/1988. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/legislacao-e-atos-normativos?id=18982>> Acesso em: 15 abril 2017.

CUNHA, Maria Isabel. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne_mariaisaber.pdf> Acesso em: 02 abril 2017.

Dicionário da Língua Portuguesa comentado pelo Professor Pasquale. Barueri, SP: Gold Editora, 2009.

Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/qualidade/>> Acesso em: 02 abril 2017.

Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf> Acesso em: 26 agosto 2017.

Documentário: A Educação Proibida. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y>>

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. Disponível em: < Educ. Soc., Campinas, v.36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.> Acesso em: 17 set. 2017.

_____. OLIVEIRA, João Ferreira. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n.78, p.201-2015, maio/ago. 2009

_____. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712> Acesso em: 24 set. 2017.

_____. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921 – 946, out. 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Ed.18.

_____. *Política e educação: ensaios* / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23) *Política e educação: ensaios - Página 104, Paulo Freire - Cortez Editora, 1993.*

GADOTTI, Moacir. *QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA NOVA ABORDAGEM*. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (COEB). 2013.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação em Educação*. Disponível em: <<http://luckesi.blogspot.com.br/2014/09/avaliacao-da-aprendizagem-institucional.html>>

MACHADO, José Nilson. *Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança*. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300018> Acesso em: 28 abril 2017.

MANCEBO, Deise. *Autonomia Universitária: Reformas propostas e resistência Cultural*. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/20/MANCEBO.htm>

Meus dicionários. Disponível em: <<https://www.meusdicionarios.com.br/qualidade>> Acesso em: 02 abril 2017.

PERISSÉ, Gabriel. *Palavras e origens: considerações etimológicas*. 2. ed. rev., ampl., e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. *Palavras e origens*. Disponível em: <<http://palavraseorigens.blogspot.com.br/search?q=educa%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em: 02 abril 2017.

Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>> Acesso em: 12 nov. 2017.

RIOS, TEREZINHA. *Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?* Cadernos Pedagogia Universitária 9. Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo. Editado em Maio/2009.

SAVIANI, Demerval. *A Educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência*. RBPAE – v.29, n.2, p. 207-221, maio/ago. 2013.

_____. *Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil: Abordagem Histórica e situação atual*. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires. *Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

VIANNA, M. C. V. **O Processo de Ensino/Aprendizagem Sob Diferentes Olhares.** *Ed. Amp.* Ouro Preto: Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto. 2013

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>> Acesso em: 26 março 2017.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n40, jan/abr. 2009.

TRENCH, Leony G. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/qualidade/>>. Acesso em: 02 abril 2017.

ZAGO, Jacqueline Oliveira Lima. Expansão de vagas na Educação Superior no Brasil: uma política de Estado, de governo ou de mercado? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n.1, p. 91-116, jan./jun.2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 27 maio 2017.