

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Profissional em Educação

Daniela dos Santos Landazuri

**O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E A INTERFACE
COM OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: territórios de Januária, Pompéu e
Turmalina- MG (2014 a 2019)**

Diamantina

2020

Daniela dos Santos Landazuri

**O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E A INTERFACE
COM OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: territórios de Januária, Pompéu e
Turmalina- MG (2014 a 2019)**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação Linha de Pesquisa: Educação, Sujeitos, Sociedade, História da Educação e Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Professora Dra. Mara Lúcia Ramalho

Diamantina

2020

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L253c

Landazuri, Daniela dos Santos.

O curso de Pedagogia na modalidade a distância e a interface com os planos municipais de educação: territórios de Januária, Pompéu e Turmalina- MG (2014 a 2019) / Daniela dos Santos Landazuri, 2021.

117 p. : il.

Orientadora: Mara Lúcia Ramalho

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020.

1. Políticas Públicas. 2. Pedagogia. 3. Projeto Político Pedagógico. 4. Plano Municipal de Educação. 5. Januária. 6. Pompéu. 7. Turmalina. I. Ramalho, Mara Lúcia. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 371

Ficha Catalográfica – Sistema de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecária: Jullyele Hubner Costa – CRB6/2972



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

DANIELA DOS SANTOS LANDAZURI

**O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E A INTERFACE
COM OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: TERRITÓRIOS DE JANUÁRIA,
POMPÉU E TURMALINA- MG(2014 A 2019)**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação **em Educação** da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, **nível de Mestrado**, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientador: Profa. Dra. Mara Lúcia

Ramalho Data de aprovação 11/12/2020.

Profa. Dra. Mara Lúcia Ramalho - (UFVJM)

Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa - (UFVJM)

Profa. Ms. Kyrleys Pereira Vasconcelos - (UFVJM)

Profa. Dra. Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida (UNIMONTES)



Documento assinado eletronicamente por **Mara Lúcia Ramalho, Servidor**, em 11/02/2021, às 18:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kyrleys Pereira Vasconcelos, Servidor**, em 11/02/2021, às 18:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8](#)



[bro de 2015.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Maria do Perpetuo Socorro de Lima Costa, Servidor**, em 11/02/2021, às 18:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E ALMEIDA, Usuário Externo**, em 17/02/2021, às 13:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de](#)

[2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [h](#)

[tps://sei.ufvjm.edu.br/sei/controlador_exte_rno.php?](https://sei.ufvjm.edu.br/sei/controlador_exte_rno.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufvjm.edu.br/sei/controlador_exte_rno.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0282832** e o código CRC **85BDDE71**.

Referência: Processo nº 23086.000537/2021-13

SEI nº 0282832

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às quatro pessoas que comandam o meu coração e me ensinaram as maiores lições que aprendi na vida:

Ao meu pai, meu herói, sinônimo de caráter, persistência e profissionalismo. Com ele aprendi que não importa o que se escolha fazer na vida, deve-se fazer o melhor possível.

À minha mãe, mulher forte, trabalhadora, uma guerreira! Com ela aprendi que o trabalho bem feito sempre é valorizado!

Ao meu filho Jonathan, mistura de ousadia e determinação, me ensina todos os dias que os sonhos devem ser realizados e que devemos viver com intensidade, afinal, só se vive uma vez!

Ao João Vitor, meu filho caçula, minha calma. Com ele aprendo que podemos ser firmes, sem deixar de ser doces e que tudo tem a hora certa de chegar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a vida, a saúde e as conquistas.

À minha orientadora Professora Doutora Mara Lucia Ramalho o carinho, comprometimento e compreensão.

À minha banca, professoras Shirley, Socorro e Kiki, pessoas que me ajudaram a trilhar os rumos dessa pesquisa.

Aos meus amigos, que me ajudaram, me ouviram, me ampararam nos momentos de desespero e de alegria. Em especial à Fernanda Oliveira, à Eliane Caldeira, à Júnia Gonçalves e a Karina Pereira, por ouvirem meus desabafos e me ajudarem nos momentos de angústia e fraqueza.

À minha fiel escudeira Rose, por chorar junto comigo e orar por mim diariamente!

Aos meus companheiros de mestrado e da “Biblioteca”, que jamais será esquecida! Em especial à minha amiga Fabiana Pinheiro, amizade que o mestrado me deu.

Aos meus tutorandos do curso de Pedagogia do IFNMG, por me permitirem reavivar a Pedagogia que sempre fui e serei.

Às secretarias municipais de Januária, Pompéu e Turmalina por permitirem que eu utilizasse os dados de seus polos para a realização deste trabalho.

Ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – pela parceria firmada.

EPÍGRAFE

Então, educamos e somos educados. Ao compartilharmos, no dia-a-dia do ensinar e do aprender, ideias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modos de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico reflexivo, autônomo, criativo, eficaz e solidário. Tudo em nome do direito à vida e à dignidade de todo o ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer PEDAGOGIA. (LIBÂNEO, 1999, p. 32)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender como o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, na modalidade EaD, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais se articula com as legislações vigentes e com os Planos Municipais de Educação dos Municípios de origem dos cursistas com matrícula ativa. Para a consecução do objetivo partiu-se de um referencial teórico prioritariamente fundamentado nos estudos de Gatti (2011), Libâneo (2005) e Nóvoa (1995). Quanto à metodologia, no percurso da pesquisa documental foram analisados cinco marcos legais: o Decreto-Lei nº 1.190/1939; o Parecer nº 251/1962; o Parecer nº 252/1969, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN) nº 9.394/96 e a Resolução CNE/CP nº1/2006 (BRASIL, 2006) e utilizando a técnica análise de conteúdo, foram construídas duas categorias de análise que buscaram a averiguação das contradições e similaridades dos Planos Municipais de Educação dos três municípios selecionados para a pesquisa: Januária, Pompéu e Turmalina e a articulação do Projeto Político Pedagógico do curso em questão com as demandas legais e regionais do municípios selecionados. Os resultados indicam que o Projeto Político Pedagógico corre o risco de se tornar genérico e deixar lacunas na formação do ingressante no curso de Pedagogia, devido à pouca articulação com as demandas regionais e locais e da necessidade dos municípios analisados de revisar os Planos Municipais de Educação, já que não foram encontrados nos planos de Pompéu e Turmalina estratégias objetivas em busca do alinhamento entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Pedagogia. Projeto Político Pedagógico. Plano Municipal de Educação. Januária. Pompéu. Turmalina.

ABSTRACT

The present work aims to understand how the Pedagogical Political Project of the Pedagogy course, in the distance learning modality, of the Federal Institute of the North of Minas Gerais is articulated with the current legislation and with the Municipal Education Plans of the Municipalities of origin of the enrolled students active. To achieve the objective, a theoretical framework based primarily on the studies of Gatti (2011), Libâneo (2005) and Nóvoa (1995) started. As for the methodology, in the course of the documentary research five legal frameworks were analyzed, the Decreto–Lei No. 1.190 / 1939; Parecer No. 251/1962; Parecer nº 252/1969, the Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDBEN 9.394/96 and Resolução CNE / CP nº1 / 2006 (BRASIL, 2006) and using the content analysis technique, two categories of analysis were constructed that sought to ascertain the contradictions and similarities of the Municipal Education Plans of the three municipalities selected for the research: Januária, Pompéu and Turmalina and the articulation of the pedagogical Political Project of the course in question, with the legal and regional demands of the selected municipalities. The results indicate that the Pedagogical Political Project is at risk of becoming generic and leaving gaps in the formation of the newcomer in the Pedagogy course, due to the lack of articulation with the regional and local demands and the need of the analyzed municipalities to review the Municipal Education Plans since the Pompéu and Turmalina plans did not find objective strategies in search of alignment between academic training and the demands of basic education.

Keywords: Public Policies. Pedagogy. Pedagogical Political Project. Municipal Education Plan. Januária. Pompéu. Turmalina.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das Microrregiões de Minas Gerais.....	64
Figura 2 – Localização do Município de Januária.....	66
Figura 3 – Localização do Município de Pompéu.....	67
Figura 4 – Localização do Município de Turmalina	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A evolução da Educação a Distância	51
Quadro 2 – Marco temporal	63
Quadro 3 – Seleção de documentos e questões norteadoras	72
Quadro 4 – Palavras-chave encontradas nos documentos oficiais	74
Quadro 5 – Apresentação da lei e ano de aprovação do PME dos municípios de Januária, Pompéu e Turmalina	79
Quadro 6 – Conceitos e/ou características do PME e do PDE	80
Quadro 7 – Diretrizes dos PMEs dos municípios de Januária, Pompéu e Turmalina.....	81
Quadro 8 – Metas dos PMEs de Januária, Pompéu e Turmalina.....	82
Quadro 9 – Território a que pertencem os municípios objeto da pesquisa: território de atuação do IFNMG	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – As DCNs e a carga horária do curso de formação inicial docente.....	47
Tabela 2 – Polos e acadêmicos do Curso de Pedagogia EaD do IFNMG	63
Tabela 3 – Resultado do Ideb dos municípios pesquisados.....	69
Tabela 4 – Universidades e Polos UAB nos municípios pesquisados.....	70
Tabela 5 – Distribuição das turmas por período e quantidade de alunos	71
Tabela 6 – Demandas legais e articulação com o PPP.....	88
Tabela 7 – Articulação com as demandas legais e regionais.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração da Educação

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

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAED: Centro de Apoio à Educação a Distância

CFE: Conselho Federal de Educação

CNE: Conselho Nacional de Educação

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD: Educação a Distância

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFNMG: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

ISES: Institutos Superiores de Educação

INEP: Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Educacionais

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

PDE: Plano de Desenvolvimento da Escola

PME: Plano Municipal de Educação

PNE: Plano Nacional de Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UFVJM: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.0 CURSO DE PEDAGOGIA: CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIA HISTÓRICA	20
1.1 A trajetória do curso de Pedagogia no Brasil e seus marcos legais	22
1.1.1O Decreto- Lei nº 1.190/1939	22
1.1.2 O Parecer nº 251/1962	26
1.1.3 O Parecer CFE nº 252/1969	29
1.1.4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDBEN nº 9.394/96	34
1.1.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.....	40
2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES.....	49
2.1 Educação a Distância e a formação do Pedagogo: ampliando as possibilidades.....	49
2.2 A história da Educação a Distância	50
2.2.1 A Educação a Distância no Brasil.....	52
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS NA PESQUISA	59
3.1 Pressupostos metodológicos: técnicas e instrumentos.....	59
3.2 Universo da pesquisa e critérios de seleção.....	61
3.2.1 A delimitação do universo	62
3.2.2 Critérios de seleção dos municípios pesquisados	63
3.2.3 Caracterização dos municípios	64
3.2.3.1 Januária.....	65
3.2.3.2 Pompéu.....	66
3.2.3.3 Turmalina.....	68
3.2.4 Dados educacionais dos municípios pesquisados	69
3.3 Organização da pesquisa	71
3.3.1. Primeiro Momento: levantamento bibliográfico e seleção de documentos.....	72
3.3.2. Segundo momento: acesso aos documentos.....	73
3.3.3 Terceiro momento: análise e discussão	74
3.4 Procedimento de análise	75
4. ANÁLISE DA TRÍADE: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO X LEGISLAÇÕES VIGENTES X PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	78
4.1 Categoria 1 - Os Planos Municipais de Educação: em busca de similaridades e contradições.....	78
4.2 Categoria 2-Projeto Político Pedagógico e a articulação com as demandas legais e regionais.....	86
5 CONCLUSÕES.....	93
6 REFERÊNCIAS.....	96

ANEXOS.....	105
Anexo I - Termo de Consentimento livre e esclarecido do IFNMG	106
Anexo II - Termo de Consentimento livre e esclarecido do município de Januária.....	107
Anexo III - Termo de Consentimento livre e esclarecido do município de Pompéu.....	108
Anexo IV - Termo de Consentimento livre e esclarecido do município de Turmalina.....	109
Anexo V - Metas do Plano Municipal de Educação de Januária.....	110
Anexo VI - Metas do Plano Municipal de Educação de Pompéu.....	113
Anexo VII- Metas do Plano Municipal de Educação de Turmalina.....	116

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo compreender como o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) se articula com as legislações vigentes e com os Planos Municipais de Educação dos municípios de origem dos cursistas com matrícula ativa.

A opção pelo objetivo que se apresenta justifica-se no fato de constatar por meio de pesquisas uma procura satisfatória no Brasil pelo curso de Pedagogia. Fato este que aliado ao interesse pessoal da pesquisadora, a qual atuou por 11 anos como Especialista da Educação Básica no município de Turmalina, trabalhando paralelamente como tutora de cursos de Pedagogia na modalidade a distância (EaD) de instituições públicas e privadas.

Durante esse período, a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das universidades e faculdades era algo contínuo e por muitas vezes questionava as demandas previstas nas legislações vigentes e também, indiretamente, nas políticas públicas do município de Turmalina.

Ao se debruçar sobre o Plano de Carreira do município, único documento que existia à época, já se percebiam lacunas na elaboração dele quanto à formação inicial docente. Essas indagações aumentaram ao ver a construção do Plano Municipal de Educação (PME) e a implementação da parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma vez que não se percebeu a articulação dos referidos documentos.

Ao longo de toda essa trajetória profissional como Pedagoga da Educação Básica, pode-se perceber que se tornar Pedagogo é uma tarefa complexa, que exige antes de tudo pensar a respeito desse indivíduo em formação e como ele se torna professor, levando em consideração sua trajetória antes mesmo do ingresso na vida acadêmica.

Durante essa jornada, as múltiplas facetas entre ser Pedagogo e ser professor, as dúvidas sobre suas funções, extrapolando a função de docente, se fizeram presentes na vida da pesquisadora, o que permitiu que reflexões sobre seus anseios, medos e perspectivas em relação a sua própria formação aguçassem o interesse pela temática norteadora da pesquisa.

A partir da experiência da pesquisadora com a profissão, com a análise das legislações e dos PPPs dos cursos de Pedagogia em EaD que atuou, começou-se a construir a hipótese deste trabalho: de que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em EaD do IFNMG se apoia no arcabouço nacional necessário à aprovação de cursos superiores na modalidade a distância, mas apresenta uma articulação frágil com as políticas públicas dos municípios com cursos em oferta.

Diante dos fatos relatados e considerando a importância da formação do Pedagogo, pretendeu-se desenvolver o estudo em questão por meio da investigação do seguinte problema de pesquisa: o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, na modalidade EaD, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) atende as demandas legais previstas nas legislações vigentes, no contexto temporal de 2014 a 2019, as demandas de formação dos

Planos Municipais de Educação dos Municípios com o maior número de matrículas ativas? De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), (BRASIL, 2018), o Censo da Educação Superior, realizado com ênfase nas modalidades de ensino validadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), a saber: modalidade presencial, semipresencial e a distância, demonstrou que o curso de Pedagogia ganhou grande destaque nacional dentre os cursos de graduação no Brasil.

O Censo apresenta que o número de ingressos, em cursos de graduação a distância, tem crescido substancialmente nos últimos anos, dobrando sua participação. O total de ingressantes em graduação em Pedagogia EaD subiu de 20% em 2008 para 40% em 2018. Destaca-se, segundo o INEP (2018), que o número de vagas ofertadas pelo ensino superior a distância superou em 2018, pela primeira vez, o número de oportunidades em cursos presenciais (INEP, 2018)

No supracitado Censo, ficou constatado que a graduação em Pedagogia em EaD “[...]atingiu o 1º lugar no ranking nacional em matrículas, onde 12.033 matrículas foram realizadas em instituições públicas e 440.628 nas instituições privadas.” (INEP, 2018)

Já nos cursos presenciais, o INEP (2018) também mostra que o curso de Pedagogia nas instituições públicas se destaca, com 43.742 matrículas, permanecendo em 1º lugar. Essa situação só se mostra diferente na rede privada, na qual o referido curso aparece em sétimo lugar, com 176.144 matrículas.

A pesquisa do INEP também trouxe a relação das 15 licenciaturas com maior número de alunos matriculados, na qual é mais uma vez o curso de Pedagogia aparece em primeiro lugar, se consagrando pela segunda vez consecutiva como o programa de graduação com maior número de ingressantes do país. A respeito das matrículas nas licenciaturas, o Censo aponta que a maior parte está concentrada na rede privada (62%) e na modalidade presencial (53,2%).

Diante aos dados mencionados, pode-se confirmar o aumento da procura no país pelo curso de Pedagogia e o crescente número de ingressantes no curso, na modalidade a distância, fazendo com que se tornasse o curso mais demandado nesta modalidade no Brasil.

Com a intenção de atingir o objetivo proposto neste trabalho e para fomentar a discussão relativa à temática ensino superior, Licenciatura em Pedagogia, optou-se por evidenciar como ponto de partida os pressupostos de Gatti (2011) quando menciona que, nos últimos anos, as

políticas públicas voltadas à formação docente para a educação básica no Brasil passaram por significativas reformulações. Essas reformulações modificaram a estrutura e a concepção do curso em vários momentos de sua trajetória, como passaremos a ver mais adiante.

A partir de tais pressupostos, pode-se afirmar que foram muitos os movimentos que ocorreram ao longo da história no Brasil para viabilizar reformas educacionais em prol ao desenvolvimento de processos de formação inicial e continuada que culminaram na organização do formato contemporâneo em que se apresentam os cursos de Pedagogia.

As contribuições de Gatti (2011) mostra ainda que essas reorganizações ocorreram tanto nos aspectos das normatizações e regulamentações legais, do curso de graduação em Pedagogia, como na própria organização do currículo destinado à formação docente. Tal evolução acaba por construir a demanda pela discussão das habilidades e competências necessárias à formação daquele profissional que forma todas as outras profissões: o professor.

Nesse sentido, alguns estudos têm mostrado a importância da análise das políticas públicas voltadas à formação docente, dentre eles destacamos Gatti (2011), Libâneo (2005) e Nóvoa (1995) ao explicitarem a importância da formação inicial docente, da análise dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil e de reformulações nas políticas voltadas à formação docente, buscando assim, um novo olhar frente à formação dos professores.

Os autores destacam que os cursos destinados à formação de professores, especialmente o curso de Pedagogia, devem ser repensados e reestruturados para atender as exigências e os desafios que se colocam frente à profissão docente da atualidade. Apesar de complexas, essas mudanças são urgentes e necessárias, uma vez que envolvem também as universidades e a cultura já enraizada ao longo da história da formação docente no país.

Mencionam ainda que tais modificações devem estar em consonância com as reformas educacionais ocorridas na Educação Básica no que diz respeito à formação docente, em especial institucionalizadas na LDBEN nº 9.394/1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Pedagogia, a Resolução CNE-CP nº 2/2015.

Nesse sentido, discutir a formação do Pedagogo atualmente requer que se considere sua história e os novos desafios que se colocam para essa profissão possibilitando, assim, compreender como a formação desse profissional acontece e como que as universidades estão lidando com essas questões frente à organização curricular e assim, fazendo-se refletir sobre a formação acadêmica.

Assim, ao se buscar encaminhamentos para elucidar tais questionamentos optou-se por uma pesquisa documental, que é entendida por Severino (2007, p. 122) como: “[...] fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de

outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais.” Os conteúdos desses documentos recebem um tratamento analítico, servindo de matéria-prima para o pesquisador, que vai desenvolver sua investigação e análise.

Destacam-se ainda as ideias de Gil (2002, p. 62-3), quando o autor afirma que a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes, exigindo uma leitura e análise atenta do pesquisador.

A pesquisa será amparada por uma abordagem qualitativa, tomando-se como base teórica Marconi e Lakatos (2011) ao mostrarem que uma pesquisa de base qualitativa tem como objetivo analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Valemo-nos ainda da contribuição de Minayo (1995) quando apresenta que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações e crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos e auxilia a compreender o porquê dos fenômenos e relações.

Optou-se por uma análise de conteúdo tendo como base teórica as contribuições de Franco (2005) e de Bardin (1977) uma vez que a autora mostra que a análise de conteúdo ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum, uma vez que possui características e possibilidades próprias, constituindo-se em mais do que uma simples técnica de análise de dados.

Diante da problemática em destaque optou-se pelas seguintes questões norteadoras para a compreensão do objeto, a saber: quais são as legislações que estruturam o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia? As legislações se articulam com as demandas previstas no Plano Municipal de Educação (PME)? Quais são as demandas indicadas no PME que fazem interface com o ensino superior e com as legislações de caráter nacional?

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa, optou-se pela organização da lógica a seguir apresentada para a construção da dissertação.

No primeiro capítulo optou-se por apresentar historicamente a trajetória do curso de Pedagogia no país desde sua instauração, em 1939, até 2019 e seus desdobramentos legais ao longo deste processo.

No segundo capítulo, pretendeu-se apresentar a modalidade a Distância, sua trajetória histórica e refletir a respeito da formação de pedagogos na EaD, de forma a apresentar ao leitor

marcos e processos que institucionalizam a referida modalidade no contexto da educação no Brasil.

O terceiro capítulo destinou-se a apresentar os pressupostos teóricos da pesquisa, apresentando a metodologia e estratégias que foram utilizadas para a obtenção dos dados.

Já no quarto e último capítulo optou-se por adentrar na análise do curso de Pedagogia em EaD do IFNMG, por meio de seu Projeto Político Pedagógico, e os Planos Municipais de Educação dos municípios com maior número de matrículas ativas, com a intenção de refletir sobre a relação dos referidos documentos com as legislações vigentes.

Nas considerações finais apresentamos a necessidade de avaliação e reestruturação dos documentos analisados: PPP do Curso de Pedagogia do IFNMG, tendo em vista a necessidade de adequação do mesmo quanto a realidade de seus territórios de atuação e dos Planos Municipais de Educação dos municípios públicos alvo dessa pesquisa, Januária, Pompéu e Turmalina, com a intenção de que se organize estratégias e metas voltadas a formação inicial docente, pensando-se assim, em valorização profissional docente e conseqüentemente em melhoria da qualidade educacional da Educação Básica dos referidos municípios.

1 O CURSO DE PEDAGOGIA: CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Neste primeiro capítulo procurou-se fazer uma breve trajetória histórica do Curso de Pedagogia, desde sua instauração, em 1939, repassando por todos os avanços, retrocessos e estagnação que o referido curso sofreu, até a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso, em 2019.

Para iniciar este capítulo, optamos por definir a palavra Pedagogia. Libâneo (2005) a apresenta como uma ciência, um estudo do fenômeno educativo, um caminho que organiza o processo de ensino aprendizagem.

Ao meu ver, a Pedagogia ocupa-se do fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicamente e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (LIBÂNEO, 2005, p. 29-30).

Diante a tal exposição, o autor nos mostra a amplitude do campo de atuação do Pedagogo uma vez que diz respeito à forma como se ensina e também possibilita a produção de diretrizes para nortear/orientar o desenvolvimento de práticas educativas. Para tal, por se apresentar como uma ciência que tem como objeto de estudo a educação, se preocupa com a compreensão dos fenômenos que emergem na realidade dos espaços formais e não formais em que ocorrem as práticas educativas e, portanto, com a visão de mundo do professor, do aluno, com as concepções que alicerçam a organização política e pedagógica da escola e ainda com os processos de ensino e aprendizagem. Para ele a Pedagogia envolve todos os processos educativos.

De acordo com a concepção de Libâneo (2006) a Pedagogia é uma ciência que tem a educação como objeto de estudo, explicitando que ela não pode limitar-se à docência, mas considerá-la de forma ampla.

A base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. A base de um curso de pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude. Então, podemos dizer: Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (LIBÂNEO, 2006, p. 850).

Corroborando as ideias de Libâneo (2006), destaca-se Saviani (2001) que também mostra a amplitude do conceito de Pedagogia. O autor se reporta a Pedagogia como:

[...] uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. (SAVIANI, 2001, p. 102)

Assim, Libâneo (2006) e Saviani (2001) são referências quando o assunto é a discussão sobre a pedagogia, evidenciam que a disciplina, por se ocupar do estudo das práticas educativas, ultrapassa a preocupação com os métodos e processos que fazem parte da atividade humana e social da vida do indivíduo e, portanto, extrapola o fazer vinculado somente à docência, mesmo está se constituindo em uma das funções do pedagogo.

Tendo feito um breve apontamento sobre o significado da palavra pedagogia, faz-se de fundamental importância para a evolução da discussão refletir também a respeito da origem da mencionada palavra. Para Cambi (1999) a história da pedagogia “nasceu entre os séculos XVIII e XIX, período no qual o objetivo principal dos núcleos intelectuais europeus era a cientificação e especialização cada vez maior, inclusive das ciências educacionais (entre elas a Didática), com o objetivo de “sublinhar os aspectos mais atuais da educação-instrução e as ideias mestras que haviam guiado seu desenvolvimento histórico” (CAMBI, 1999, p. 20).

O autor supracitado menciona que os filósofos Platão, Aristóteles e Sócrates foram os primeiros a desenvolver estudos nas áreas de pedagogia, vinculando a formação do homem à educação. Cambi (1999, p. 596) ressalta que para realizar a formação desses homens “é necessário um novo saber pedagógico, mais experimental, mais empírico, mais problemático e aberto à própria evolução” (CAMBI, 1999, p. 596).

Ainda de acordo com o autor, a influência de tais pressupostos na educação contemporânea é fruto das reflexões e estudos desses pensadores, que em muitos aspectos contribuem historicamente na construção de um arcabouço teórico necessário ao se pensar na organização escolar, na didática e nos currículos dos cursos de formação pedagógica.

Continuando com a reflexão, Saviani (2008), apresenta a origem da palavra pedagogia vinculando a mesma “... à origem do próprio homem. Na medida em que o homem se empenha em compreendê-la e busca intervir nela de maneira intencional, vai constituindo um saber específico que, desde a Paidéia Grega, passando por Roma e pela Idade Média, chega aos tempos modernos fortemente associados ao termo pedagogia”. (SAVIANI, 2008, p. 1)

Nesse contexto, percebe-se que a palavra pedagogia está intimamente ligada ao porquê e ao como ensinar, mas sobretudo está ligada à ação humana e, assim sendo, torna-se necessário nesta pesquisa conhecer a trajetória da Pedagogia no Brasil, para que se possa compreender como a ação educativa se desenhou ao longo da sua própria história.

1.1 A trajetória do curso de Pedagogia no Brasil e seus marcos legais

A história do curso de Pedagogia no Brasil teve vários marcos, ao se pensar por uma lógica política, pedagógica e social e, portanto, são muitos os pesquisadores que se dedicam historicamente ao estudo da matéria, por tomar a educação como objeto, dentre eles, Saviani (2007), Tanuri (2000) e Pimenta (1999).

No entanto, para a organização deste texto, tendo em vista o objeto que se propõe a estudar, optou-se por dar destaque a cinco grandes marcos que se articulam no âmbito da legislação em território brasileiro para respaldar a formação do pedagogo, a saber: o Decreto-Lei nº 1.190/1939; o Parecer nº 251/1962; o Parecer nº 252/1969, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9.394/1996 e a Resolução CNE/CP nº1/2006 (BRASIL, 2006) e é com base nesses documentos oficiais, bem como nos pressupostos preconizados pelos autores cujo diálogo se fundamenta no texto, que nos embasamos para organizar a síntese da estruturação do curso de Pedagogia.

1.1.1 O Decreto-Lei nº 1.190/1939

Para que possamos adentrar nas discussões sobre o primeiro marco legal torna-se necessário compreender o contexto histórico em que o Brasil estava inserido na época de sua implementação. Sendo assim, optou-se por fazer um recorte bem sucinto da história, a partir da década de 1930.

Nesse período, segundo Carvalho (2009), vivenciou-se no Brasil a “Era Vargas”. O autor explicita que a Era Vargas foi o período de governo de Getúlio Vargas na presidência do Brasil, entre 1930 e 1945, marcada pelo processo de modernização capitalista do país.

O autor esclarece ainda que nessa época o país passava por várias transformações sociais, a burguesia industrial crescia aceleradamente e o proletariado urbano se organizava para lutar pelos direitos trabalhistas, era um período de conflitos e reivindicações:

Era um país mergulhado em contradições num mundo conflagrado por agitação social, greve, ocupações de fábricas, ameaça de “golpes vermelhos” na velha Europa, mudanças de regimes constitucionais e intensa produção bélica. Podemos assistir claramente, durante este período, a remodelação da economia frente às mudanças econômicas mundo afora. Foi o início da consolidação de uma frente econômica baseada na indústria, que trazia consigo a ascensão de um novo grupo social que viria determinar, futuramente, os rumos econômicos de nosso país (CARVALHO, 2009, p. 42).

Nesse contexto, ainda segundo o autor, o mercado de trabalho buscava mão de obra especializada e a escolarização era um quesito que se mostrava cada vez mais importante. Carvalho (2009) afirma ainda que nesse período vários movimentos sociais surgiram, os trabalhadores se organizavam cada vez mais e, além de suas reivindicações trabalhistas, uma de suas exigências era e de ter mais escolas e que a qualidade delas fosse melhorada. Dentre os vários movimentos ocorridos, pode-se mencionar o Manifesto dos Pioneiros pela Educação.

Entende-se por esse manifesto, com base nas ideias de Romanelli (1986), um documento escrito por vinte e seis intelectuais, em 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, consolidando a visão de um segmento da elite que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.

A autora supracitada menciona ainda que, ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 1930, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país, pois além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

O Manifesto e as ideias educacionais da época, ainda segundo Romanelli (1986), visavam atender às necessidades de uma sociedade que ingressava na era da técnica e da indústria, procurando assim constituir um instrumento de libertação não só da ignorância, como da miséria.

De acordo com Saviani (2008), no Manifesto a profissão docente era vista de forma diferente, ao discutir a docência como profissão e requerer a formação de base, com objetivos e princípios comuns, remeteu a uma primeira ideia de currículo comum. O documento propunha ainda que fossem criadas no país universidades encarregadas de fazer e transmitir ciência, contribuindo assim com a formação humana de toda e qualquer pessoa que adentrasse no meio acadêmico.

A respeito desse período, destaca-se a contribuição de Nóvoa (1995), quando menciona que os professores da época:

[...] não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. (NÓVOA, 1995, p. 18)

O referido autor apresenta ainda que essa indefinição profissional fazia com que os professores vivessem uma fase de indefinição social também, uma vez que eles não se sentiam nem parte do povo e nem da burguesia, não tinham influência sobre nenhum grupo da sociedade, mas mesmo assim precisavam se relacionar com todos para realizar seu ofício.

Diante deste cenário e em atendimento as demandas do contexto social e político da época, inicia-se um movimento para se pensar na organização de um sistema de educação que atendesse às demandas de ampliação da escolarização.

Uma das medidas tomadas foi a criação da Lei nº 1.190/1939, que regulamentava o curso de Pedagogia, atrelado ao curso de Filosofia. Na referida lei, o curso foi constituído como um curso ordinário, como se pode ver no Art. 7, que estabeleceu: “A secção de pedagogia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de pedagogia.” (BRASIL, 1939, art.7)

Ainda segundo a lei supracitada, o bacharel em Pedagogia era preparado para ocupar cargos técnicos da educação, enquanto o licenciado era destinado à docência. A estrutura criada para atender as demandas da época previstas na legislação em discussão era que os cursos de graduação teriam três anos, porém, ao concluir a graduação, o curso de didática de um mais ano possibilitaria ao estudante o direito de receber o diploma de licenciado, como mencionado no artigo 49: “...ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado.” (BRASIL, 1939, art.49)

Segundo Saviani (2008) essa estrutura tinha o intuito de formar bacharéis e licenciados, num esquema que passou a ser conhecido como 3+1, ou seja, três anos de bacharelado e um de licenciatura. Nos três primeiros anos a formação era técnica, com a intenção de formar os técnicos em educação e o estudante tinha a opção de retornar e fazer em um ano o curso de Didática, destinado a permitir a habilitação de licenciado em Pedagogia.

O objetivo inicial dessa estrutura de curso era a formação do especialista em educação e docente para o ensino secundário, isto é, formar os técnicos em educação e professores para lecionarem na Escola Normal e nos Institutos de Educação e foi a respeito desse fato que de acordo com Saviani (2007) se iniciou os questionamentos acerca da identidade profissional do pedagogo, ficando em aberto se ele seria o técnico da educação ou professor.

A respeito desses questionamentos destaca-se a contribuição de Silva (1998) que explicita: “O Bacharel não tinha elementos que pudesse auxiliar no seu campo profissional e os Licenciados tinham problemas por não ter de fato campo de atuação” (SILVA, 1998, p. 34). O autor mostra ainda que o estudante, ao optar pelo bacharelado em Pedagogia, não sabia de fato onde atuar, pois o currículo do curso, na época, não deixava claro as possibilidades de atuação.

Muitos autores criticam o modelo criado no curso de Pedagogia da época, dentre eles, destacamos a contribuição de Saviani (2008), ao alegar que:

Ao instituir um currículo pleno fechado para o Curso de Pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação, o modelo implantado com o Decreto n. 1.190, de 1939, em lugar de abrir um caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se evitou enfrentar(SAVIANI, 2008, p. 118).

O autor supracitado apresentou as suas críticas à estrutura do curso de Pedagogia instaurado na com a Lei nº 1.190/1939, uma vez que ela dissociava o campo da ciência da Pedagogia do campo da Didática, organizando-os em cursos e momentos distintos da formação discente.

Outra autora que também questionou a forma com que o curso foi estruturado foi Brzezinski (1996) ao afirmar: “...o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades com conteúdo de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática da Pedagogia” (BRZEZINSKI, 1996, p. 44).

Posteriormente, o Decreto-Lei nº. 3.454, de 24 de julho de 1941, firmou que a partir do ano de 1942 o Curso de Didática não poderia ser feito simultaneamente com o curso de bacharelado, fazendo com que correspondesse à licenciatura, cursos de quatro anos, incluído os três anos de bacharelado e mais um de formação pedagógica.

Para Brzezinski (1996), depois da instauração do curso de Pedagogia e do decreto de 1941 ocorreu um período de estagnação, não tendo mais nenhuma nova lei de regulamentação criada, por vários anos, mas os questionamentos e as discussões a respeito da função do Pedagogia e da dicotomia bacharelado/licenciatura prevaleceram, durante todo o tempo.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a necessidade de mão de obra especializada para a indústria, o fortalecimento da classe trabalhadora e a sociedade conscientizando-se da importância da educação, “[...] se apostava fortemente no desenvolvimento educacional para fazer o Brasil crescer e atingir, a qualquer preço, as portas da modernização com substancial avanço tecnológico [...]” (BRZEZINSKI, 1996, p. 47) foi que a educação brasileira teve a sua padronização com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/1961-, a qual foi promulgada depois de um longo processo de discussão, como mencionado anteriormente.

No que se refere à formação do professor do ensino primário, a lei supracitada estabelecia nos Art. 52 e 53 que:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial (BRASIL, 1961)

Nota-se que a lei acima citada apenas direcionava a formação inicial docente, por meio do curso Normal, habilitando as normalistas para lecionar no antigo ensino primário, e alguns setores da educação.

A LDBEN nº 4.024/1961 fixou, ainda, o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia e deu abertura para a instauração do segundo marco legal examinado pelo presente trabalho, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/1962.

1.1.2 O Parecer nº 251/1962

De acordo com a contribuição de Aranha (1996), nas décadas de 1950 e 1960 o Brasil tinha uma sociedade dividida em classes, na qual os privilégios de uns era alicerçado nos bens produzidos pela classe menos favorecida. Viviam-se um período de crises políticas e econômicas e de tendência tecnicista, o que remete às ideias contidas no segundo marco teórico proposto nesta pesquisa, as quais surgiram bem antes de sua promulgação e sofreram influência de ordem histórica e política.

Ainda de acordo com a autora, nesse contexto tecnicista, as concepções de Paulo Freire emergiam, apresentando novos ideais de uma Pedagogia Libertadora, pela qual se considerava o homem como sujeito da construção de sua própria história, e que se começava a refletir sobre a forma de organização da sociedade e a estrutura política e pedagógica existente na época. Percebe-se contradição nos pressupostos de Romanelli (1986) quando explicita que a luta de classes existente na época, emergida pela expansão capitalista: “[...] começou a sofrer de um lado a pressão social da educação cada vez mais crescente e exigente em matéria de democratização de ensino e do outro lado o controle das elites mantidas no poder, buscavam por todos os meios disponíveis conter a pressão popular.” (ROMANELLI, 1986, p. 61)

Autores como Martelli e Manchope (2009) apresentam que muitos debates a respeito da formação superior do professor primário e da função do técnico de educação aconteceram nesse período e que as críticas e questionamentos fizeram com que se pensasse na extinção do curso de Pedagogia.

Neste período, questionou-se a existência do curso de Pedagogia no Brasil. A discussão se encaminhava na direção de oferta e das condições de trabalho aos profissionais em educação, formado pelo curso. Na medida em que a formação do professor primário deveria se dar em nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação, o curso de Pedagogia na atual estrutura curricular tornava-se obsoleto (MARTELLI e MANCHOPE, 2009, p.4).

Nessa perspectiva, o curso de graduação em Pedagogia, que continuava formando os técnicos de educação e os professores para as Escolas Normais, passa a ser ao mesmo tempo objeto de disputa para a formação do professor primário e alvo de crítica acerca da sua natureza e função.

Sendo assim, o Parecer nº 251/1962 foi criado, de acordo com as contribuições de Aranha (2006), embasado em todas essas questões da época, sofrendo influências dos momentos de discussão, levando-se em conta os ideais de uma Pedagogia Libertadora, que buscava uma educação comprometida com os problemas da sociedade.

Silva (1999) mostra que o anseio de buscar a identidade e o papel do Pedagogo descartou-se a hipótese de extinção do curso, dando um aspecto de que o mesmo poderia ser provisório e partiu-se para uma redefinição de seu currículo. O autor menciona ainda que o parecer de 1962 já apresentava a necessidade da formação superior para o professor primário e que o cargo de técnico em educação atendia a todas as tarefas não docentes dentro do campo educacional. Sendo assim, começou-se a desenhar uma nova função no campo de atuação do Pedagogo: a de especialista da educação.

O Parecer nº 251/1962 foi o responsável por instaurar um currículo mínimo para o curso de Pedagogia e, de acordo com Brezinski (1996), manteve a distinção entre bacharel e licenciado, porém procurou integrar a didática à estrutura unitária do curso, reforçando a separação entre a teoria e a prática do fazer pedagógico.

Ainda de acordo com Brezinski (1996), ao se estabelecer um currículo mínimo, oriundo do governo federal, não se levaram em consideração as diversidades regionais do País, privilegiando-se assim o treinamento para o exercício da profissão.

O referido parecer já previa que a oferta de vagas nas escolas normais e na graduação em Pedagogia não seria em todo o território brasileiro. A lei esperava que a abrangência ocorresse até o final da década de 1970 e já previa a extinção das escolas normais assim que a disseminação acontecesse em todo o país.

Outra informação a ser considerada é que o mesmo parecer já em 1962 previa que o curso de Pedagogia poderia ser redefinido, passando a ser o responsável pela formação docente do professor das séries iniciais, como podemos ver na transcrição da lei.

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüentemente, formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida – e comece a ser ultrapassada – talvez até 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre, a escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo da educação. O curso de pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário. (BRASIL, 1962, p. 98)

Como se pode ver, o parecer de 1962 já mencionava a ideia de se formar os professores primários em nível superior e registra também a dificuldade de se implementar a formação docente na graduação, devido à extensão do território brasileiro, afirmando que tal ação seria mais fácil de ser atingida nas regiões mais desenvolvidas do Brasil.

Sobre esse fato, destaca-se a contribuição de Tanuri (2000):

Entre as reformas do regime militar, a reordenação do ensino superior, decorrente da Lei 5.540/68, teve como consequência a modificação do currículo do curso de Pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas, para formação de especialista, e orientando-os tendencialmente não apenas para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau (TANURI, 2000, p. 80).

Mesmo com todos os indícios de habilitação para as séries iniciais, Chaves (1981) nos mostra que o curso passou por uma reestruturação curricular e começou a formar especialistas em educação, ao invés de ter as habilitações técnicas existentes até então. Esse fato mostra que havia incerteza quanto ao papel e ao campo de atuação do pedagogo ao longo da história.

Em 1968, por força da Lei nº 5.540, lei da Reforma Universitária, o curso de Pedagogia deixou de fazer parte das Faculdades de Filosofia, uma vez que a seção de Pedagogia dentro da Faculdade de Filosofia deixou de existir. Então o curso de Pedagogia passa a ser oferecido nas Faculdades de Educação, dando início aos ideais do terceiro marco legal deste trabalho, que passaremos a analisar a seguir.

1.1.3 O Parecer nº 252/1969

O Brasil de 1969, época em que se estabelece o terceiro marco legal desta pesquisa, era um país tomado pelo regime da ditadura. Assim, a educação também recebeu influências desse período da história de nosso país.

Segundo Aranha (2006), diversas leis foram criadas para reprimir as reivindicações que iam de encontro às ideias do governo militar. O autor mencionado apresenta o Decreto-Lei nº. 477. Nesse documento, professores, alunos e funcionários da escola eram “...proibidos de participar de qualquer manifestação de caráter político” (ARANHA, 2006, p. 212).

A respeito do período da ditadura no Brasil destaca-se a contribuição de Furlan (2014), quando a autora nos explicita que:

A ditadura restringiu o exercício da cidadania e reprimiu com violência todos os movimentos de oposição, usando da força frente aos que se opunham à ordem e regras impostas pelo governo golpista. Este governo tinha entre seus objetivos o desenvolvimentismo, embora autoritário, já que o país ingressou numa fase de industrialização e crescimento econômico acelerado. Em particular, a classe trabalhadora foi vista como a que poderia realizar efêmeros e deficientes cursos técnicos que suprissem a demanda industrial que se avolumava. A educação voltada aos trabalhadores objetivava a formação de mão-de-obra para ocupar inúmeros postos de trabalho. Portanto, era condição necessária ao atendimento do mercado a formação de um exército de reserva com um mínimo de formação profissional. O ensino pautado em perspectivas de formação para o trabalho, potencializando a economia do país, não apresentava nenhuma linha de formação crítica. Aos alunos caberia realizar atividades voltadas à formação para a atuação, e não de desenvolvimento das habilidades individuais mais amplas e diversificadas, formando assim uma grande massa manipulada pelas ordens políticas e econômicas (FURLAN, 2014, p. 01).

Nesse contexto de repressão e ditadura, influenciado pela reforma universitária de 1968 e com o enfoque na tendência tecnicista da época, inicia-se o terceiro marco teórico deste trabalho.

O Parecer CFE nº 252/1969, segundo Arantes e Gebran (2014) alterou a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia no país. Aboliu o bacharelado e passou a oferecer apenas a licenciatura, instaurando uma nova estrutura curricular, determinando as disciplinas obrigatórias em um núcleo comum e introduziu a Didática nesse núcleo, fazendo assim que ela deixasse de ser optativa para os acadêmicos.

A contribuição de Libâneo (2005) mostra que a instituição das habilitações representou uma forma de definir o “exercício profissional do pedagogo não-docente”, mas gerou muitas críticas por estabelecer uma proposta de “educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca da eficiência e produtividade, contra uma educação crítica e transformadora” (LIBÂNEO, 2005, p. 12-13). O autor explicita que o parecer apresenta a divisão técnica do trabalho pedagógico e compara o trabalho da escola ao de uma fábrica:

[...] tal como na fábrica, também na escola ocorreria a divisão técnica do trabalho, levando à fragmentação do trabalho pedagógico, isto é, dividindo as tarefas escolares entre os que pensam e o que fazem, entre os que controlam e os que executam, instaurando a desigualdade na escola [...] (LIBÂNEO, 2005, p. 05)

Corroborando as ideias de Libâneo, Silva (2004) analisa a nova regulamentação como uma forma de fragmentar ainda mais a formação do pedagogo e não se preocupar com a qualidade da formação oferecida, uma vez que: “...essa formação do especialista, imposta ao curso de Pedagogia, conduziu fatalmente a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico, provocando a fragmentação da formação do Pedagogo” (SILVA, 2004, p. 23)

As contribuições dos autores, ao analisar a divisão em habilitações, fazem com que nos remetamos ao sistema capitalista de produção, no qual cada trabalhador tem uma função específica, tendo conhecimento somente desta função, fato esse análogo à fragmentação da formação do Pedagogo.

Vale destacar que o parecer CFE nº 252/1969 instaurou o Estágio Supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações, uma vez que no entendimento do redator um profissional formado, apto a exercer as funções, não poderia ter se formado sem conhecer a realidade da atuação a que se dispôs.

Apesar dessas reformulações, somente com a chegada da LDBEN nº 5.692/1971 a formação de professores passa por mudanças significativas, deixando de ser ministrada em escolas normais e passando a constituir uma habilitação profissional, no ensino de 2º Grau. Com a Habilitação Específica de Magistério a formação docente assume um caráter profissionalizante e de tendência tecnicista.

A respeito da tendência tecnicista da formação docente verificada na LDBEN Nº 5.692/1971, Saviani (1982), Warde (1986) e Tanuri (2000) chegaram a afirmar que o curso de formação de professores foi descaracterizado, com a referida lei, uma vez que a formação do professor não mais estava sob a responsabilidade das escolas normais. Warde (1986) demonstra que:

(...) a antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e no seu lugar nasceu um padrão em tudo incompetente. Ao invés de corrigir a mentalidade escolanovista que grassava naquelas escolas; ao invés de contribuir para a sua adequação às novas condições da escola primária, complexificada quanto à clientela e ao funcionamento, a habilitação ao magistério não corrigiu essas e outras distorções mas, ao contrário, criou novas. (WARDE, 1986, p. 77).

A autora nos esclarece que a habilitação para o magistério não formava “(...) nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar as técnicas de escrita, leitura e cálculo” (WARDE, 1986, p. 77), o que mostra que a qualidade da formação inicial já vinha sendo discutida há mais tempo, mostrando a necessidade de reflexão e ação frente às Políticas Públicas voltadas a formação.

Já Saviani (1982) ao analisar a Lei nº 5.692/1971 faz a reflexão de que a Lei nº 4.024/1961 apresentava um viés liberalista, enquanto as Leis nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971 já demonstravam enfoque tecnicista: “(...) a inspiração liberalista que caracterizava a Lei nº 4.024/1961 cede lugar a uma tendência tecnicista nas Leis nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971” (SAVIANI, 1982, p. 148).

O autor acima citado faz uma crítica que com o fim das Escolas Normais e com a instituição da habilitação profissional no 2º grau, para a formação docente, o enfoque da formação docente mudou, passou-se a prestigiar a quantidade de profissionais formados, em lugar da qualidade da formação dos professores.

Corroborando as ideias de Warde e Saviani, destacamos as contribuições de Tanuri (2000) ao nos mostrar que a Lei nº 5.692/1971 teria intensificado esse quadro de descaracterização da formação de professores:

Essa fragmentação do curso refletia a tendência tecnicista, que acabou por conduzir a uma grande diversificação de disciplinas, específicas de cada habilitação – por exemplo, Psicologia da Criança, Psicologia do Desenvolvimento do Pré-Escolar, Problemas da Aprendizagem –, e a um evidente prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º grau. (TANURI, 2000, p. 81).

Ainda segundo a autora, a visão tecnicista aumentava a divisão do trabalho pedagógico e a formação de especialistas, o que busca “[...] tornar a escola ‘eficiente e produtiva’, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional” (TANURI, 2000, p. 79).

Como se pode perceber, as ideias contidas na Lei nº 5.692/1971, a segunda LDBEN brasileira, concordou com o viés tecnicista do perfil do Pedagogo e apresentou uma preocupação com a mão de obra qualificada e não com a qualidade dos profissionais formados. Nota-se então um retrocesso na concepção do ser Pedagogo, considerando a primeira LDBEN brasileira, a Lei nº 4.024/1961, que apresentava um viés mais liberalista.

A LDBEN nº 5.692/1971 trazia também a previsão de formação de professores em nível superior, nos cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Para o curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de

Magistério, destinou-se a formação dos especialistas em Educação: os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. De acordo com Lira (2009), a LDBEN nº 5.692/1971 teve seu disposto referente à profissionalização alterado pela Lei nº 7.044/1982 o que fez com que ocorressem algumas mudanças na proposta curricular. A formação geral foi privilegiada e a qualificação profissional estabelecida na LDBEN de 1971 passou a ser pautadas na preparação para o trabalho, retirando assim a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau.

Vale lembrar que, de acordo com Saviani (1982), Warde (1986) e Tanuri (2000) durante as décadas de 1970 e 1980 o curso de Pedagogia seguiu sofrendo críticas relativas ao seu caráter tecnicista, sua estrutura que levava a fragmentação da formação e à falta de espaço para atuação no mercado de trabalho em razão das habilitações.

Nesse sentido, desenvolve-se um amplo processo de reflexão sobre a formação docente e a pedagogia no Brasil na época. As especificidades técnicas das habilitações eram questionadas e a necessidade de uma licenciatura voltada ao magistério das séries iniciais.

A esse respeito escreveu Marques (1992):

Os anos de 1980, geralmente considerados como a década perdida, não o foram, certamente, para a educação, se levarmos em conta o surgimento dos movimentos de educadores que desde então se reestruturam no país e, em especial, a atenção a esta questão relevante, que é a da formação do profissional da educação. (MARQUES, 1992, p. 71).

Segundo Tanuri (2000), nessa época, o Conselho Federal de Educação passou a permitir que as instituições formadoras apresentassem propostas curriculares alternativas e, com isso, muitas propostas de habilitação para o magistério, a educação infantil e as séries iniciais surgiram, com o aparecimento dos Cursos de Normal Superior, ofertados por instituições privadas e “aos poucos, as licenciaturas em Pedagogia voltadas para a docência foram tornando-se mais numerosas do que as dirigidas à formação do especialista” (TANURI, 2000, p. 74).

Esse fato impulsionou as ideias de que o curso de Pedagogia poderia formar em nível superior professores da educação infantil e para as séries iniciais e, ao mesmo tempo, habilitar o pedagogo para as funções técnicas, mas para alguns autores, dentre eles Brzezinski (1996), essa configuração faria com que a Pedagogia não fosse mais concebida como uma ciência:

Essa negação da Pedagogia como Ciência é postulada por alguns teóricos da educação que a consideram desprovida de um quadro teórico específico de referências e uma prática metodológica, os quais a centrem em seu campo de conhecimento e delimitem os saberes afins. Desse modo, a Pedagogia passou a ser estudada mediante aporte epistemológico das ciências da educação, consideradas auxiliares. Apesar de tentativas feitas pelos pesquisadores, a concepção e o conteúdo da Pedagogia ainda

continuam imprecisos e controvertidos, por conseguinte, seus limites continuam indefinidos e fracionados numa série de ângulos parciais que comprometem a unidade da prática educacional. (BRZEZINSKI, 1996, p. 72).

Libâneo (2005) esclarece que, após o parecer de 1969, o curso de Pedagogia esteve enfraquecido e com muitas lacunas em sua organização curricular e, assim, permaneceu por alguns anos. Muitos debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador ocorreram e muitas instituições suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar), para investir num currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério (LIBÂNEO, 2005, p. 46).

Os anos 80 e 90, de acordo com alguns autores, dentre eles Arantes e Gebran (2014), nos apresentam um período de muitos momentos de reflexões e discussões sobre a formação docente e sobretudo da formação do pedagogo, porém, essas discussões não tinham o efeito de lei, uma vez que as alterações ocorridas no Parecer CFE 252/1969 e da Resolução 2/1969 perduraram até a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.

Nos movimentos de discussões a questão da definição entre bacharelado e a licenciatura do curso de Pedagogia era constante. Silva (1998) demonstra que a formação do professor “...deveria supor sempre uma base de estudos que conduzisse à compreensão da problemática educacional brasileira” (SILVA, 1998, p. 66). Segundo o autor a concepção tecnicista deveria ser superada e as habilitações deveriam ser adquiridas em estudos ao nível de pós-graduação.

Um dos movimentos que ocorreram na época e que influenciaram o futuro das políticas públicas acerca da formação docente e do curso de Pedagogia foi a discussão e aprovação da Constituição Federal de 1988. Por Constituição, de acordo com Pinto (1989) entende-se a lei maior de um país. O autor acrescenta que o conteúdo abrange a estruturação do Estado, a formação dos poderes públicos, a forma de governo, a aquisição do poder, a distribuição de competências, os direitos, as garantias e os deveres dos cidadãos.

De acordo com Jamil Cury (2013), a Constituição Federal marcou o período de redemocratização do país, depois de mais de 20 anos de ditadura militar. Ainda segundo o autor, o período compreendido entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980 foi marcado por movimentos populares contra o regime militar e que, diferentemente de todas as outras Constituições, as mobilizações da época contavam com todos os grupos sociais, inclusive professores.

As contribuições do autor supracitado nos mostram ainda que o documento trouxe uma série de avanços nos direitos dos cidadãos brasileiros. Entre eles Educação e Saúde para todos. A Educação foi entendida como o primeiro direito fundamental do cidadão, como estabelecido no artigo 6º, que dispõe: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição." (BRASIL, 1988)

A Constituição Federal de 1988 também determinou os deveres do Estado em assegurar os direitos estabelecidos no documento, como se pode ver no artigo 205: "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". (BRASIL, 1988)

Sendo assim, percebe-se que a Carta de 1988, mesmo sem mencionar a formação docente, deixou fortes influências para ela, uma vez que determinou, no artigo 206, a garantia de padrão de qualidade da educação e a valorização dos profissionais de ensino, como princípios que se estruturariam o ensino no Brasil.

Apesar da promulgação da Constituição Federal de 1988, três décadas se passaram sem alterações no curso de Pedagogia, as mudanças ocorridas no parecer CFE nº 252/1969 prevaleceram, mesmo com todos os movimentos e discussões ocorridas nas décadas de 1970 e 1980. As determinações do referido parecer perduraram até a aprovação da LDBEN nº 9.394/1996, nosso quarto marco teórico.

1.1.4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a definição de que o país precisaria criar políticas públicas para atender à nova realidade da educação e da sociedade brasileira, criou-se um novo momento de discussões no Brasil sobre a educação.

De acordo com Gentili e Silva (1994), no início dos anos 1990 tínhamos um contexto social que buscava a qualidade educacional e a ampliação dos direitos ao cidadão mencionados na Carta Magna e, ao mesmo tempo, um país em crescimento e expansão, que tinha como premissa a produtividade e a rentabilidade. A sociedade capitalista avançava e a educação passou a ser uma ferramenta para a manutenção do poder do capital. O investimento na capacidade humana era visto como possibilidade de ampliação do desenvolvimento na área econômica.

Sendo assim, a educação passou a ser defendida como aspecto central do desenvolvimento do país, uma vez que ganhou status de direito do cidadão e dever do Estado.

Nesse sentido, Schultz (1971) mostra que “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras porque os homens livres podem aumentar o seu bem-estar.” (SCHULTZ, 1971, p. 33). Dessa forma, o autor deixa explícito que o aumento no investimento no capital humano, além de aumentar os ganhos produtivos do trabalhador, auxilia o desenvolvimento econômico do país.

A respeito desse período de ascensão da sociedade capitalista, Saviani (2004) escreveu:

O período atual, inaugurado com o lema “Brasil Novo”, na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional. (SAVIANI, 2004, p. 120)

Ainda referente a esse período, Saviani (2008) nos apresenta que vários movimentos e conferências ocorreram em torno da elaboração das Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dentre elas, o referido autor destaca a IV Conferência Brasileira de Educação, na qual discutiu-se a temática “A Educação e a Constituinte” e o texto “Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um início de conversa”, que serviu como um anteprojeto de lei, abordava de forma geral as diretrizes que embasariam a nova lei. (SAVIANI, 2008).

O autor ainda esclarece que nesses sete anos de discussões, que antecederam à aprovação da nova LDBEN, educadores e especialistas se dedicaram a apresentar o que se deveria levar em conta na sua elaboração, assim como explicitaram a importância de adequação da mesma ao novo contexto social. (SAVIANI, 2008).

Em 20 de dezembro de 1996 a LDBEN n.º 9.394/1996 foi promulgada, reafirmando o direito a educação, garantido pela Constituição Federal e trouxe uma nova estruturação da educação nacional, fixando em um capítulo específico os diferentes espaços para a formação de professores para a educação básica.

No artigo 61, a LDBEN n.º 9.394/1996 apresentou o princípio fundamental de que a formação dos profissionais da educação:

Art. 61 A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL,1996).

Dessa forma, artigo em questão apresenta que o princípio fundamental que deve reger a formação dos profissionais da educação é atender aos objetivos da educação básica, respeitando as características e especificidades de cada fase do desenvolvimento do educando. (BRASIL, 1996)

Nesse sentido, tomando os objetivos da educação básica como eixo estruturante dos cursos de formação dos professores, a lei indica a necessidade de que os currículos dos cursos de formação inicial e continuada sejam reestruturados, incluindo a nova concepção de educação, que se baseia em associação da teoria e da prática, sem se esquecer da experiência já adquirida pelo professor.

Já o artigo 62 define o local e o nível da formação de professores para atuar na educação básica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, e universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Com base no artigo, a formação inicial do professor passou a ser exigida em nível superior, apesar de ser admitida como requisito mínimo o magistério em nível médio. Com isso, os cursos normais de nível médio foram apenas admitidos como formação mínima. Segundo Demo (2003), este artigo gerou certa polêmica, elevando a formação do professor da educação infantil e das séries iniciais ao nível superior e estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas de cursos normais superiores, pois “não é compatível a expectativa de nível superior pleno com uma trajetória apenas média” (DEMO, 2003, p. 51).

O artigo 62 sofreu algumas alterações, a Lei nº 12.056/2009 acrescentou três parágrafos:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.” (BRASIL, 2009)

Com o acréscimo desses parágrafos, ficou determinada a ação da União, estados, Distrito Federal e municípios, em regime de colaboração, na formação inicial, continuada e na capacitação docente; menciona a possibilidade do uso da educação a distância na formação

continuada e na capacitação e trata apresentar a preferência ao ensino presencial na formação inicial, fazendo uso subsidiariamente da educação a distância.

Outros três parágrafos foram acrescentados com a Lei nº 12.796, de 2013:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. § 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (BRASIL, 2013)

Com a nova escrita do artigo 62 da LDBEN nº 9.394/1996 passou a regulamentar que o Distrito Federal, os Estados e os Municípios deveriam criar estratégias e mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública, institucionalizou as bolsas de iniciação à docência e estabeleceu que o MEC poderia usar a nota do exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, fato esse que ampliou ainda mais a oferta de acesso aos cursos de formação inicial docente, principalmente o de Pedagogia (BRASIL, 2013)

A Lei nº 13.415/2017 tratou de acrescentar no artigo 62 a necessidade de adequação do currículo dos cursos de formação à Base Nacional Comum Curricular, pois no § 8º do referido artigo foi mencionado que “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017).

O artigo 63 da LDBEN nº 9.394/1996 estabeleceu que:

Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, art. 63)

Os artigos 62 e 63 apontam para o ensino superior como nível desejável para a formação do professor da criança da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e abrem como alternativa a organização dessa formação em cursos normais de nível superior, localizados no interior do Instituto Superior de Educação. (BRASIL, 1996)

A LDBEN nº 9.394/1996 instaurou novos espaços para a formação de professores da Educação Básica, com os Institutos Superiores de Educação (ISE) que ficaram com a responsabilidade de criar programas e cursos, entre os quais o Curso Normal Superior visando a formação de docentes para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com essas novas orientações previstas na LDBEN 9.394/1996 várias dúvidas e conflitos a respeito das organizações surgiram, uma vez que os institutos superiores de educação se dedicariam a formar os professores, os cursos superiores forneceriam a habilitação desejada e o curso de Pedagogia passaria então a se voltar a carreira administrativa, como diretor e supervisor educacional.

Vários atos normativos, que a sucederam, contribuíram para acirrar ainda mais esses conflitos, dentre eles o Decreto nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que estabeleceu a exclusividade dos Cursos Normais Superiores para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal medida representou mais um golpe para o Curso de Graduação em Pedagogia, visto que boa parte deles se incumbia dessa formação.

De acordo com Silva (2001), a regulamentação dos novos responsáveis pela formação dos docentes para a educação básica, nos Institutos Superiores de Educação e com a instauração do curso Normal Superior e ainda com a fixação de duas alternativas à formação de profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica, a graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação compõem uma situação que poderia gerar, gradativamente, a extinção do curso de Pedagogia no Brasil

As disposições transitórias da LDBEN nº 9.394/1996 instituíram a Década da Educação, que teve início a partir do ano da publicação da referida lei (BRASIL, 1996, art. 87), prevendo que somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Esse artigo então traz o entendimento de que a partir do ano 2007 só seriam admitidos os professores com qualificação de nível superior.

Em 1999, foi sancionado o Decreto nº 3.276, que instituiu que a formação dos professores deveria ser realizada em nível superior, exclusivamente pelos cursos normais superiores (BRASIL, 1999). Esse decreto trouxe ainda mais sustentação ao art. 87 da LDBEN nº 9394/96 ocasionando um grande movimento pela formação em nível superior em cursos de Pedagogia e a estruturação do Curso Normal Superior que habilitaria os professores atuantes, que não tinham formação, a cumprirem a exigência legal.

Devido a essa exigência legal, surge um novo debate relativo aos rumos dos profissionais que já estavam em atuação. Ainda que o texto legal se referisse aos profissionais a serem admitidos, o impacto sobre a exigência da formação superior fez com que muitas turmas de curso de Normal Superior fossem oferecidas por instituições privadas.

Em função do movimento das universidades e das entidades, o Decreto nº 3.276/1999 foi alterado pelo Decreto nº 3.554/2000, que substituiu o termo exclusivamente para preferencialmente, habilitando assim o curso de Pedagogia novamente para a formação da docência, apresentando assim mais um momento de mudança do curso.

Além disso, a questão do artigo 62 da LDBEN nº 9.394/1996 que mencionava a formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a qual seria oferecida em nível médio, na modalidade Normal causava muitos questionamentos. No Brasil havia muitos profissionais com essa situação, mas que se sentiam pressionados a ingressar num curso de nível superior, devido à menção do prazo de 10 anos previsto nas disposições transitórias da mesma LDBEN nº 9394/96.

Todo esse debate culmina com a Resolução CNE/CEB 01/2003, de 20 de agosto, que: “dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação em nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências (BRASIL, 2003, Resolução CNE/CEB nº 1)”.

O Parecer CNE/CEB 03/2003 evidencia a resposta aos questionamentos, uma vez que esclarece que aqueles que frequentaram um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra, atenderia à disposição legal existente na redação do artigo 62 da LDBEN, que menciona que a formação pode ser admitida em nível médio, estabelecendo então o direito gerado do exercício profissional, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como se pode ver no trecho do referido parecer:

As pessoas que foram legalmente habilitadas para o exercício do magistério por força de ato jurídico perfeito tem assegurado o reconhecimento de seu título profissional por toda a vida, tendo incorporado irreversivelmente essa prerrogativa a seu patrimônio pessoal, não podendo ser impedidos de exercer a profissão docente na esfera da habilitação específica (BRASIL, 2003)

A LDBEN nº 9394 de 1996 então não cessou os debates em torno da educação, mas proporcionou à educação, especificamente a formação de professores, importantes avanços como se pode ver. Destaca-se que novas ementas e programas foram surgindo para que ela fosse implementada, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e a instituição de alguns programas

do governo federal visando à promoção do acesso ao ensino superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

1.1.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia

Para compreendermos o surgimento e as bases que constituíram o quinto marco legal, é necessário situar o cenário político e econômico em que o movimento foi instaurado.

De acordo com Silva e Machado (1998), os anos 1990 foram marcados pela reorganização das políticas públicas, com iniciativas de estabilização econômica e de reformas estruturais orientadas para o mercado, como as privatizações e abertura para o mercado externo. Essas reorganizações foram importantes, uma vez que tinham o objetivo de subsidiar as ações previstas na nova LDBEN nº 9394/96.

Os autores supracitados mencionam ainda que dentre essas reorganizações destacam-se as diretrizes governamentais expressas no Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, reflexo da conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, sendo este o documento decisivo às políticas educacionais voltadas para a educação básica, com ênfase para o ensino fundamental. Destacam ainda que o Plano Decenal culminou posteriormente na criação da LDBEN nº 9394 em 1996, que norteia a Educação Básica, em consonância com a Constituição Federal de 1988.

É importante ressaltar que o texto do Plano Decenal de Educação para Todos, baseado na agenda de propostas estratégicas de desenvolvimento educacional, foi objeto de amplo debate com os sistemas, e que mais tarde, com a implementação do Plano Nacional de Educação, culminou nas versões de planos correspondentes em nível estadual e municipal.

Outros movimentos, inspirados na intenção de promover a melhoria da qualidade da educação e a democratização da educação, surgiram nessa mesma época. Dentre eles destacamos o Movimento Todos pela Educação que, segundo Barão (2009), apresentava propostas alinhadas com as reformas educacionais implementadas em vários países europeus e latino-americanos a partir da década de 1990.

Por Movimento Todos pela Educação entende-se, baseado em Shiroma, Garcia e Campos (2011), um movimento criado por um grupo de intelectuais e empresários que propuseram a mobilização da iniciativa privada e das organizações sociais do terceiro setor para atuar junto com o Estado no provimento da educação.

Para isso, ainda de acordo com os autores citados, esse grupo iniciou a realização de diversos eventos durante dois anos, propondo um grande pacto pela educação com sindicatos, sociedade educacional e civil e que logo ganhou adesão da mídia. “Os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública” (SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011, p. 226)

Em consonância com as propostas do Movimento Todos pela Educação, Barão (2009) nos apresenta que o Ministério da Educação criou em 2007 o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de investir na educação básica por meio de projetos que envolvessem a comunidade escolar.

Vale lembrar que o PDE assumiu todas as metas do Movimento, absorvendo os ideais propostos pelos empresários brasileiros. O Plano de Metas seguia as recomendações contidas no Decreto nº 6.094/2007, que tinha como objetivo a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. O referido decreto apresentava 28 diretrizes, dentre elas, a formação docente e a carreira dos profissionais da educação.

Foi nesse contexto que o quinto e último marco legal deste trabalho se inseriu, com as perspectivas da necessidade de organizar o curso de Pedagogia no país e teve sua elaboração com base nos encontros promovidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que redigiu um documento intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação” (SOKOLOWSKI, 2013).

Nesse sentido, Silva (1999) explicita que esse documento enfatizava a necessidade da formação de professores para atuação na educação básica e superior se dar em nível universitário e sugeria o término da dicotomia bacharelado/licenciatura. O autor menciona que o documento previa a organização curricular, visando uma base nacional comum e a “...docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 1999, p. 79).

De acordo com o relatório do Parecer CNE nº 05/2005, a caminhada em busca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia teve início com a instauração da Comissão Bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, que buscou definir os caminhos que se tomariam até a instauração do processo de construção das referidas diretrizes.

O relatório ainda nos apresenta que se formaram comissões e grupos de estudos que tinham como objetivo investigar:

A Educação Básica e a formação de profissionais que nela atuam, por sindicatos e entidades estudantis que congregam os que são partícipes diretos na implementação da política nacional de formação desses profissionais e de valorização do magistério, assim como individualmente por estudantes e professores do curso de Pedagogia. (BRASIL, 2005)

A comissão formada percebeu a importância de tratar das matérias referentes à formação de professores, dando prioridade às diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia e passou a se dedicar às normas gerais e às práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como a situação da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Desses estudos saiu uma versão preliminar: o Parecer CNE nº 05/2005.

No Parecer CNE nº 05/2005 se considerou que o curso de Pedagogia deveria ser destinado à formação inicial do docente que seria habilitado a lecionar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, além de atuar nos setores de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, como nos mostra o documento legal:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: -planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; - produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2005)

Dentre as alterações, destaca-se a ampliação da formação do pedagogo, que passa a contemplar integradamente à docência, a participação da gestão e a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não-escolares.

O Parecer CNE nº 05/2005, apresenta também a necessidade de um novo modelo curricular do curso de Pedagogia, o que para autores, como Arantes e Gebram (2014) se apresenta como uma ruptura dos moldes tradicionais de estrutura do curso, uma vez que não estabelece os conteúdos e disciplinas básicas que deveriam ser ofertadas para docente durante o curso.

Entretanto, o documento sinaliza a necessidade de diálogo entre saberes de diferentes campos do conhecimento para a formação do futuro docente, priorizando o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades teóricas e práticas, adotando como princípio o respeito e a valorização de diferentes concepções teóricas e metodológicas, no campo da Pedagogia e de outras áreas do conhecimento integrantes e subsidiárias à formação pedagógica (BRASIL, 2005).

O Parecer CNE/CP nº. 05/2005 foi revisado em 2006 pelo Parecer CNE/CP nº. 03/2006 e homologado na Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura.

A identidade do curso e a finalidade profissionalizante do Pedagogo foi instituída, passando a ser considerado uma licenciatura. Esse fato pode ser notado no 1º artigo do Parecer CNE/CP nº. 03/2006:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006. (BRASIL, 2006b, p. 1)

Sendo assim, a partir das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, novo marco na história do curso no Brasil, estabeleceu que o mesmo passaria a ser de licenciatura para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e definindo ainda os princípios, objetivos, e estrutura do curso, orientando a todas as instituições de educação superior do país como organizar a graduação em Pedagogia.

Já o artigo 2º define seu âmbito de formação:

A formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006b, p. 1)

O referido artigo explicita que o curso é uma licenciatura que formará docentes para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que, além dessas, o curso de Pedagogia também formará docentes para o Ensino Médio na modalidade Normal e Educação Profissional voltado para a área da educação. (BRASIL, 2006).

O supracitado artigo apresenta ainda uma visão mais abrangente para a docência, apresentando-a com algo além da prática docente da sala de aula, compreendendo-a como ação

educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivos, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006b, p. 1)

De acordo com Libâneo (2006) a partir da Resolução CNE/ CP n.º 1/2006, toda atividade profissional da educação passa a ser vista como uma atividade docente, mas o autor questiona, uma vez que para ele: “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (LIBÂNEO, 2006, p. 846).

Ainda de acordo com o autor, o parecer de 2006 estabelece ao egresso do curso de Pedagogia um perfil de profissional multifacetado, seja na falta de precisão quanto à definição da estrutura curricular dividida nos núcleos de estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores.

O artigo 4º da Resolução CNE/ CP n.º 1/2006 inclui um parágrafo único que reforça essa compreensão de docência adentrando nas outras áreas de ação:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006b, p. 2).

Vale ressaltar que, ainda no artigo 4, a palavra “participação” não esclarece se o curso fornecerá conhecimentos que possibilitem ao professor participar/acompanhar a gestão da escola, bem como se produzirá e difundirá conhecimentos ou se sua função supõe as duas tarefas. Libâneo (2006) alerta para o fato de que:

Essa imprecisão conceitual quanto ao objeto de estudos da pedagogia leva a um entendimento genérico de atividade docente, tal como consta no parágrafo único do artigo 4º, em que toda e qualquer atividade profissional no campo da educação é enquadrada como atividade docente. [...] É de se notar a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, área de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho. (LIBÂNEO, 2006, p. 846)

Um ponto relevante a respeito das diretrizes é o fim de um antigo embate histórico do curso: a distinção entre bacharelado e licenciatura, uma vez que de acordo com as diretrizes, os egressos do curso passam a receber ao término do mesmo o grau de Licenciados em Pedagogia,

podendo atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras disciplinas pedagógicas que estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino e em ambientes não-escolares (BRASIL, 2005).

As DCN (2005) ainda orientam a organização curricular do curso, orientando que sejam observados os princípios constitucionais e legais prévios, como a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN nº 9.394/1996; a diversidade social, étnico-racial e regional do país; a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas e o princípio de gestão democrática e autonomia das instituições de ensino superior.

As diretrizes determinam ainda, no artigo 6, que o currículo seja definido em três núcleos, a saber: o núcleo de estudos básicos, que possibilite ao estudante de Pedagogia conhecimento dos princípios e concepções da educação, o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado às áreas de atuação profissional e o núcleo de estudos integradores, destinado ao enriquecimento curricular.

Com a determinação desses núcleos de estudos, a resolução determinou uma base para todos os cursos de Pedagogia no país, associando o conhecimento teórico com a prática docente, indicando a necessidade de oferecer aos acadêmicos estrutura suficiente para colocar em prática as teorias estudadas ao longo do curso, em um momento de reflexão/ação/reflexão de sua formação profissional enquanto estudante de Pedagogia.

As diretrizes definem ainda a carga horária do curso de Pedagogia que, com a nova legislação, passa de 2800 horas para 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Fica estabelecido que pelo menos 2.800 horas devem ser destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas e que 400 horas devam ser destinadas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse momento, a resolução nos apresenta a importância e o papel do Projeto Político Pedagógico das instituições, uma vez que ela menciona que cabe a ele estabelecer as áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento dos estudos. As DCN (2005) sugerem:

[...] a educação a distância, educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial, educação indígena, educação nos remanescentes de quilombos, educação do campo, educação hospitalar, educação prisional, educação comunitária ou popular. (Brasil, 2005, p. 10)

Ainda a respeito da carga horária, as diretrizes afirmam que o curso deva ter 100 horas, no mínimo, dedicadas a atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, o que a resolução chama de atividades teórico-práticas de aprofundamento. Essa estruturação, segundo a resolução, deve ser prevista no Projeto Pedagógico do curso.

Com a publicação da Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, pelo CNE (BRASIL, 2015), que define as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, novas propostas de mudanças para os cursos de formação docente no Brasil aconteceram. O referido documento surgiu para possibilitar o cumprimento da Meta nº 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) e foi entendida como necessário diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativas à formação de professores e às transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e na formação de professores.

A resolução estipulou que as instituições formadoras tivessem dois anos para as adaptações necessárias e trouxe novamente vários questionamentos a respeito do curso de Pedagogia. O fato de oferecer três profissionalizações em uma única licenciatura, educação infantil, anos iniciais do ensino e gestão criou indagações e novamente colocou em pauta a identidade do pedagogo.

Com isso, a definição do curso como uma licenciatura trouxe à tona que a docência seria o foco principal dos cursos, tirando o enfoque do papel do pedagogo, esvaziando a concepção de especialista que o curso de Pedagogia teve ao longo de toda a sua trajetória.

As novas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Formação Inicial e Continuada (2015) instituíram a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e determinam como fundamentos essenciais para essa formação:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação. (BRASIL, 2015).

Com a definição de seus objetivos e princípios, a DCN (2015) reforça a importância de uma base comum sólida na formação, da associação da teoria e da prática e valoriza a experiência já trazida pelos docentes.

Observa-se que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 corrobora com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Pedagogia de 2006 e reforça a necessidade do docente em formação ter acesso a diferentes saberes e práticas

condizentes com o seu exercício profissional e etapa de atuação, embora ainda não explicita os conteúdos básicos para a formação inicial, em nível superior, do docente da Educação Básica.

Outra modificação relevante estabelecida pela Resolução de 2015 diz respeito à carga horária do curso, como se pode ver na tabela 1:

Tabela 1 – As DCNs e a Carga Horária do Curso de Formação Inicial Docente

Carga horária	DCNs 2005/ 2006	DCNs 2015	DCNs 2019
Semestre / ano	Não mencionado	8 semestres ou 4 anos	8 semestres ou 4 anos
Atividades formativas	2800 horas	2200 horas + 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;	800 horas para a base comum; 1.600 horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas; 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
Estágio Supervisionado	300 horas	400 horas	400 horas
Atividades teórico-práticas de aprofundamento	100 horas	200 horas	400 horas
Total (mínima)	3200 horas	3200 horas	3200 horas

Fonte: elaborada pela autora

Com a modificação percebe-se que não houve diminuição na carga horária total do curso, o que ficou estabelecido foi um desmembramento da carga horária das atividades formativas que agora foi reduzida e desmembrada. A DCN de 2006 mencionava 2800 horas e, com a nova resolução, passa a ser 2200, porém, obriga a destinar 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo. Paralelamente a isso, na carga horária destinada ao estágio e às atividades práticas de aprofundamento foram acrescentadas 100 horas.

Uma nova mudança na carga horária dos cursos de licenciatura da Educação Básica ocorreu com a chegada da nova DCN de 2019. Expressou-se a mesma nesse trabalho a fim de atualização, porém, elas não servirão de parâmetro para a análise dos PPP do curso em que esse trabalho se destina, uma vez que ela foi instaurada em 2019 e estabeleceu que as instituições formadoras tivessem dois anos para se adaptar.

As novas mudanças retornaram às 2800 horas a parte das atividades formativas estabelecidas na primeira DCN e acrescentaram a Base Nacional Comum – a BNCC, como eixo estruturador de todo e qualquer trabalho docente.

Outra legislação muito importante para nossa pesquisa nos remete ao Decreto nº 5.622, de 2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394/1996, que caracteriza a educação a distância como uma modalidade educacional e abriu novas possibilidades de formação do Pedagogo no país. No referido decreto, fica estabelecido no art. 9: “O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas.”

Com a normativa, expandiram-se as possibilidades de formação docente, uma vez que a oferta de cursos de graduação a distância foi ampliada e, conseqüentemente, aumentou a oferta do curso de Pedagogia, alvo desta pesquisa.

2. EDUCAÇÃO A DISTANCIA E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES

O capítulo apresenta uma retrospectiva histórica da a Educação a Distância para que se possa compreender o surgimento e a expansão desta modalidade e sua relação com a formação na área de licenciatura, em especial no curso de graduação em Pedagogia.

2.1 Educação a Distância e a formação do Pedagogo: ampliando as possibilidades

Para dar início à discussão da temática Educação a Distância, tornou-se necessário compreender o conceito desta modalidade de ensino. Para isso, buscou-se o conceito estabelecido no Portal do MEC (2017), que a define como:

a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. (MEC, 2017, p.1).

É importante a compreensão de qual é o lugar de discussão da EaD para as instâncias governamentais, tendo em vista serem estas que se responsabilizam pelo financiamento da educação pública em território nacional.

Tendo feito essa consideração, pode-se passar então à exposição a respeito do conceito por autores como Moran (2002), o qual que define a Educação a Distância como um processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, em que alunos e professores, mesmo que não presencialmente, estão conectados e interligados pelo correio, rádio, televisão, internet, dentre outros.

No Decreto nº 5.622 de 19/12/2005, que regulamenta o art. 80 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/1996), em seu artigo 1º definiu a educação a distância como:

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, art. 1)

Corroborando com o conceito da LDBEN 9.394/1996, Bastos, Cardoso e Sabbatini (2006, pág. 187) definem a educação a distância de forma bem sintética, mencionando ser “...qualquer forma de educação em que o professor se encontra distante do aluno”. Com isso,

ênfatizam a ideia de que a tecnologia deve ser utilizada como uma ferramenta de disponibilização e interação dos conteúdos.

De acordo com as definições acima, entende-se a Educação a Distância como uma modalidade da educação na qual o processo de ensino e aprendizagem acontece sem a necessidade de professores e estudantes estarem frente a frente. A interação pode acontecer por intermédio das tecnologias e ela pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior, como previsto nas políticas públicas da educação brasileira.

Na educação Pinto (2005) estabelece que “a tecnologia se faz necessária, uma vez que permite que “...a relação entre o homem e a tecnologia a fim de que este tenha domínio sobre o seu ambiente e nele faça mudanças.” (PINTO, 2005, p. 30)

Sendo assim, a EaD também busca, da mesma forma, na relação entre homem e tecnologia, levar o sujeito a ter conhecimento do ambiente que o cerca, desenvolvendo habilidades que permitam refletir e nele fazer mudanças. O autor ainda nos esclarece que a tecnologia é uma aliada da educação, diminuindo fronteiras, encurtando espaços e democratizando o ensino.

2.2 A história da Educação a Distância

A história apresenta, segundo Nogueira (2003), que a origem da EaD se dá nas cartas de Platão aos seus discípulos, porém os dois primeiros indícios da Educação a Distância no mundo, segundo Barros (2003), surgiram no século XVIII, quando uma instituição de Boston, nos Estados Unidos, organizou um curso por correspondência e no século XIX, na Europa, quando em Berlin foi inaugurada a primeira escola por correspondência destinada ao ensino de línguas.

De acordo com Barros (2003) a EaD só veio a se difundir na segunda metade do século XX, quando começou a se fortalecer e se situar como modalidade de ensino. Nessa época os cursos EAD eram voltados para aperfeiçoamento profissional ou ofereciam conteúdo complementar da formação universitária. A EaD também utilizava a correspondência como metodologia, enviando livros, apostilas e cartas para o desenvolvimento dos cursos.

Os autores Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000) contam que a EaD teve três fases e elas tiveram como ponto marcante a evolução das tecnologias. Os autores mencionam que foi justamente essa evolução que fez com que a engrenagem da EaD conseguisse evoluir

mundialmente. Mencionam ainda que cada fase teve suas potencialidades. Na primeira viu-se a possibilidade de replicação maciça e barata do conhecimento, que poderia ser distribuído com maior velocidade e diversidade, por meio dos livros, sendo vista então como forma de elevar o índice de alfabetização da população.

Quanto à segunda fase, os autores apresentam “a inclusão dos correios para a distribuição do material impresso a grandes distâncias e a comunicação bidirecional com o professor” (BASTOS, CARDOSO e SABBATINI, 2000, p. 78). Ou seja, iniciou-se a interação, pois os alunos podiam enviar pelo correio suas dúvidas e comentários referentes aos conteúdos em estudo.

Já com a chegada da terceira fase, os autores supracitados pontuam que não apenas agilizou os processos pedagógicos em EaD, como também facilitou e imitou melhor a instrução presencial e a interação entre professores e alunos distantes fisicamente.

Os autores Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000) explicitam que cada fase teve objetivos distintos, como passaremos a ver no quadro 1:

Quadro1 - A evolução da Educação a Distância

Fases	Metodologia	Objetivos
1ª fase Século XVIII e XIX	Educação por correspondência. Uso de cartas, livros e apostilas enviadas vias Correios para os estudantes.	Reprodução do conhecimento era maciça e barata. Visava alfabetizar a população.
2ª fase Século XX	Tele-educação. Uso de rádio, telefone, cassete, televisão e vídeo.	Diminuir a distância entre estudantes e aprendizagem. Oferecer acesso à educação para grupos maiores de adultos. Capacitar e formar alunos por meio das tecnologias existentes. Criação das primeiras universidades abertas de ensino a distância.
3ª fases Século XXI	Educação online Uso dos computadores, ambientes de aprendizagem e da internet, da multimídia e do hipertexto.	Acabar com a distância entre estudantes e conhecimento. Utilização da rede no processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000)

De acordo com o quadro 1, pode-se ver que os autores dividiram a evolução do EaD em três fases: Educação por correspondência, Tele-educação e Educação Online. A primeira fase, datada no século XVIII e XIX, usava os correios como fonte de disseminação do material e tinha como objetivo maior alfabetizar pessoas por correspondência. A Fase 2 ocorreu no século XX e já utilizava diversos meios de comunicação, como a rádio, o telefone e a televisão e

buscava formar e capacitar os alunos. Já a Fase 3, com o uso do computador e da internet, pretende acabar com a distância entre alunos e o conhecimento.

2.2.1 A Educação a Distância no Brasil

De acordo com Nunes (1992), a implementação da EaD no Brasil ocorreu no início do século XX, juntamente com o crescimento da evolução econômica, tecnológica e o processo de industrialização do país. Esse desenvolvimento crescente demandou políticas públicas que ajudassem a alfabetizar e profissionalizar os trabalhadores das fábricas e levassem o conhecimento à população pobre que residia em áreas isoladas ou que não tinha condições de cursar o ensino regular no período normal.

A saída foi o rádio, que já era utilizado em outros países e meio de comunicação bastante conhecido pela população brasileira, para levar a educação à população. O autor supracitado afirma que foi no contexto descrito que surgiu a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923, o Instituto Rádio Técnico Monitor em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941.

Já Alves (2009) menciona que na década de 1950 outros movimentos em prol da educação a distância foram criados, dentre eles, o modelo criado pelos comerciantes, com o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC), que tinham como objetivo profissionalizar os empregados em técnicas comerciais. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) tinha como objetivo erradicar o analfabetismo, integrando os analfabetos à sociedade e dando oportunidades a eles por meio da educação, buscando assim, benefícios para a população menos favorecida economicamente.

A partir dos anos 1960 a EaD cresceu de forma mais intensa, com a inauguração da fundação Roberto Marinho, e mais especificamente na década de 1970 inicia-se a Educação supletiva a distância para primeiro grau e segundo graus, um novo marco para a educação a distância no Brasil.

Nessa mesma época, surge o Projeto Minerva que, de acordo com Pimentel (1999) tinha como objetivo solucionar os problemas educacionais com a implantação de uma cadeia de rádio e televisão educativas para a massa, utilizando métodos e instrumentos não convencionais de ensino. O autor menciona que: “A forma encontrada para o desenvolvimento da educação a distância foi obrigar todas as emissoras de rádio do Brasil a transmitir uma programação educativa produzida pelo órgão responsável em conjunto com outras entidades educacionais.” (PIMENTEL, 1999, p. 60)

Em 1991 o MEC criou o programa Salto para o Futuro, que tinha como proposta a formação continuada de professores do Ensino Fundamental e Médio, veiculando também séries de interesse para a Educação Infantil. Uma nova era do Ensino a Distância foi iniciada no Brasil com a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), em 1995, e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996. A SEED, segundo o site do MEC (2005) tinha como objetivo o desenvolvimento de programas que oferecessem infraestrutura, diretrizes e programas que respeitam a autonomia dos sistemas, colocando a tecnologia a serviço da educação.

Nos anos 2000, os programas da Fundação Roberto Marinho, chamados de Telecurso 2000, tinham como público alvo adultos que não tiveram a oportunidade de estudar, e que buscavam o letramento e a inclusão no mercado de trabalho. Os cursos tiveram êxito e são oferecidos até hoje pela instituição. Na mesma época, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), também incentivou a criação de canais televisivos educativos como a TV Cultura e a TV Escola, que instituíram uma nova era na EaD, a dos programas televisivos.

A LDBEN nº 9.394/1996 trouxe amparo legal à Educação a Distância, coube a ela oficializar a EaD no país. Nessa nova perspectiva, a informação alcança velocidades surpreendentes, transforma profundamente a sociedade e a economia e, por que não dizer, a educação.

No artigo 80 da LDBEN nº 9.394/1996 foi determinado que:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. §1º – A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. §2º – A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas relativos a cursos de educação a distância. §3º – As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para a sua implantação, caberão aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (...) (BRASIL, 1996, art. 80)

Com a LDBEN, a Educação a Distância foi definida como a modalidade em que se permitiria em todos os níveis de educação utilizar as tecnologias como estratégias de ensino e aprendizagem, mesmo que alunos e professores fossem separados física ou temporalmente.

O referido artigo apresenta também a responsabilidade do poder público no que diz respeito à regulamentação da EaD no Brasil e define que a União deveria se organizar na

regulamentação dos cursos e diplomas, assegurando assim ao estudante toda a legalidade frente a essa nova modalidade de ensino.

Após a promulgação da LDBEN de 1996 e com o destaque legal que a modalidade passou a ter, ela começou a ganhar maior visibilidade e com o intuito de regulamentar o artigo 80, da citada lei, tornou-se necessário que o governo criasse estratégias legais para garantir e possibilitar que a EAD realmente acontecesse. Nesse sentido, foram criados dois decretos, o Decreto nº 2.494/1998 e o Decreto nº 5.622/2005.

O Decreto de 1998 regulamentou a normatização do credenciamento de instituições de Ensino Superior e de Educação Profissional na modalidade de Educação a Distância. Previa que a instituição deveria se credenciar junto ao Ministério da Educação e solicitar, para isso, a autorização de funcionamento para cada curso que pretendesse oferecer.

Com a sanção do Plano Nacional de Educação em 2001, a EaD é apresentada no referido documento, no capítulo 6, como um meio de democratizar e universalizar, bem como na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem no Brasil:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na Educação a Distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral (BRASIL, 2001, cap. 6).

Para viabilizar o cumprimento do PNE de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a partir das Resoluções CNE/CP n.º 01 e 02, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Essas diretrizes, como também a carga horária, deveriam ser utilizadas em todos os cursos de formação docente, inclusive nos EaD.

Após sete anos da criação do primeiro decreto, surge o Decreto nº. 5.622/2005, que revoga o Decreto nº 2.494/1998 e que permitiu que se desenvolvesse uma política nacional de educação a distância e que se fixasse diretrizes norteadoras para que a modalidade se instaurasse no país.

O Decreto nº 5.622/2005 apresenta EaD como:

...modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Percebe-se que foi no decreto de 2005 que se intitula a EaD como uma modalidade da educação, antes vista apenas como uma forma de ensinar. Desde o primeiro decreto já as ferramentas da informação já eram mencionadas. Outro ponto a ser destacado é que no primeiro decreto se fala em autoaprendizagem e no segundo fala-se em mediação entre alunos e professores, o que remete à preocupação com uma construção de saberes.

Silva (2012) nos esclarece que o Decreto nº 5.622/2005 e a Portaria nº 1.046/2007, “consolidaram a legalidade garantida na LDBEN (art. 80, §4º, 1996) e ampliaram ainda mais os horizontes da oferta.” (SILVA, 2012, p. 96) Com isso, a formação docente passa a apresentar a necessidade de desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem ao professor, em formação, desenvolver uma nova identidade profissional baseada em experimentações e práticas do saber-fazer docente.

Nesse sentido Nóvoa (1992) aponta a necessidade de redimensionamento do papel do professor na atualidade, quando mostra que este deve ser formar “...como profissionais produtores do saber e de saber-fazer” (NÓVOA, 1992, p. 16).

A necessidade de saber fazer docente, de uso do computador e de outras tecnologias educativas, o desenvolvimento de habilidades e competências é expressa por Nóvoa (2002):

[...] que os programas de formação têm de desenvolver três “famílias de competências” – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se, que são essenciais para os professores se situem no novo espaço público da educação. (NÓVOA 2002, p. 22).

Dessa forma, a EaD passa a ser interpretada como uma possibilidade de auxílio para a construção do conhecimento, mediada por tecnologias e comunicação que apresentam uma nova concepção de espaço e tempo para a educação, o que vai contra a educação tradicional tão enraizada na cultura brasileira.

Com o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada em parceria com o MEC, estados e municípios, visando integrar os cursos e pesquisas da Educação Superior à distância.

No primeiro artigo do Decreto nº 5.800/2006 foram definidos os objetivos e a finalidade da UAB:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB: I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à

educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.(BRASIL, 2006. Art. 1)

Com o artigo, fica em evidência que o governo visa a ampliar e expandir a formação inicial e continuada dos professores em todo território nacional, procurando assim reduzir as desigualdades e conseqüentemente ampliar o acesso à educação superior no país.

O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) previu parcerias com as três esferas: federal, estadual e municipal, para garantir que a universidade pública de qualidade acontecesse em locais distantes e isolados do país, buscando assim a ser o instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior.

Esse aspecto é mencionado no artigo 2º. do Decreto nº 5.800/2006:

O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial. (BRASIL, 2006, art. 2º.)

Destaca-se que Barreto (2011) critica essa nova política de formação de professores a distância criada pelo MEC. Segundo a autora, a criação da UAB fez com que se avançasse no atendimento a demanda, mas alerta sobre a infraestrutura dos programas, os recursos humanos utilizados e as questões relacionadas ao currículo de formação, que assim como os dos cursos presenciais, precisam ser analisados e reestruturados. Ainda de acordo com ela, a preocupação com a oferta não pode deixar de lado a preocupação com a qualidade.

A respeito desse mesmo aspecto Saviani (2009) nos apresenta a EaD como um importante auxiliar do processo educativo a ser utilizado com proveito no enriquecimento dos cursos de formação de professores. Entretanto, alerta que tomar a Universidade Aberta do Brasil como a base dos cursos de formação docente não deixou de ser problemático, pois arriscou-se em se tornar um mecanismo de certificação, mas que não garantia a qualificação efetiva, nos mostrando assim a sua preocupação com a qualidade da formação que seria oferecida a esses futuros profissionais.

Comunga-se com a ideia de que é fundamental e urgente a democratização do Ensino Superior público no Brasil, mas as críticas dos autores acima mencionados se tornam relevante, uma vez que mencionam o quesito qualidade da educação oferecida.

Sabe-se que essa ampliação do acesso deve ser elaborada com estratégias, projetos pedagógicos e metodologias apropriadas para se utilizar dos recursos e inovações e tecnologias existentes, auxiliem e favoreçam o processo de ensino aprendizagem. Não basta apenas ampliar o oferecimento e oferta e não se preocupar com a qualidade da formação dirigida a esses futuros profissionais.

Com a intenção de definir princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para as instituições que ofereçam cursos na modalidade EaD, o MEC elaborou um documento com a definição desses referenciais para a modalidade de educação superior a distância no País.

Apesar desse documento não ter força de lei, foi criado com o objetivo de subsidiar as ações de regulação, supervisão e avaliação da EaD no país. O referido documento nos explicita sua função:

Elaborado a partir de discussão com especialistas do setor, com as universidades e com a sociedade, ele tem como preocupação central apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade. (BRASIL, 2007, p. 2)

Sendo assim, o referido documento se apresenta não só como norteador da estrutura da modalidade, mas também, uma forma de regulamentar e servir de base para padronização de normas e procedimentos referentes a EaD.

Vale ressaltar que o Referencial de Qualidade atende ao que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade da instauração da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e do Decreto nº 5.622/2005, que estabelece a política de garantia de qualidade na Educação a Distância.

O referencial expressa a importância da elaboração do Projeto Político Pedagógico do curso e menciona os tópicos que devem nortear o PPP de um curso na modalidade a distância, a saber:

Devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais: (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infraestrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira. (BRASIL, 2007, p. 8)

O referencial orienta então que as instituições formadoras direcionem os aspectos pedagógicos, administrativos e também a infraestrutura do curso EaD e oportuniza reflexões importantes a respeito da necessidade de se organizar os cursos dentro das especificidades da modalidade em questão.

Pudemos identificar nessa etapa da pesquisa que as legislações vigentes apresentam orientações e diretrizes para a elaboração dos PPPs das instituições formadoras, sobretudo, dos cursos de graduação em Pedagogia, o que nos remete à importância de se levar em consideração a realidade do território de atuação das respectivas instituições.

Nesse sentido, faz-se necessário debruçar-se sobre a importância dos Planos Municipais de Educação terem um diagnóstico da realidade de cada município, para que assim se possa, com base nele, propor metas e estratégias exequíveis, espelhando-se nas metas do Plano Nacional de Educação, na tentativa de buscar promover uma oferta de formação inicial docente, que remeta verdadeiramente à melhoria da qualidade da educação dos municípios. É exatamente essas constatações que buscaremos nas próximas etapas desse trabalho de pesquisa.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS NA PESQUISA

Nesse capítulo intencionamos apresentar as diretrizes metodológicas norteadoras desta pesquisa que tem como objetivo compreender como o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, na modalidade EaD, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais se articula com as legislações vigentes e com os Planos Municipais de Educação dos Municípios de origem dos cursistas com matrícula ativa.

3.1 Pressupostos Metodológicos: técnicas e instrumentos

De acordo com as especificidades deste trabalho, optou-se por uma pesquisa documental, amparada nos pressupostos da abordagem qualitativa, utilizando-se da análise de conteúdo como instrumento norteador.

Segundo Gil (2007, p. 17), pesquisa é definida como o:

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Nesse sentido, compreende-se que toda pesquisa parte de um questionamento que visa por meio do uso de técnicas e instrumentos adequados buscar uma possível resposta, ou encaminhamentos a ela.

Lakatos e Marconi (1987) corroboram e ampliam esse conceito, ao explicitar que a pesquisa pode ser considerada um procedimento formal, que constitui um caminho para se conhecer a realidade, mas significando muito mais do que apenas procurar a verdade, ao buscar descobrir respostas para os problemas levantados por meio do emprego de métodos científicos.

No caso do estudo em questão, apresenta como problema a análise da tríade: Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, legislações vigentes e Planos Municipais de Educação dos municípios escolhidos.

Ao se definir a abordagem da pesquisa, teve-se como fundamentos teóricos as ideias de diversos autores, dentre eles Minayo (2008) que afirma ser a pesquisa qualitativa o caminho do pensamento a ser seguido, ocupando um lugar central na teoria e que trata basicamente de um conjunto de técnicas e métodos a serem adotados para construir uma realidade.

Ainda sobre a abordagem qualitativa, destaca-se Gil (1999), ao explicar que ela proporciona o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, valorizando o contato direto com a situação estudada, procurando pontos comuns, mas tendo a capacidade de entender suas individualidades e vários significados.

A contribuição de Flick (2002) reforçou ainda mais a escolha, ao demonstrar que a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador voltar-se ao material empírico no intuito de analisar suas características particulares, relacionando-as a aspectos locais e temporais, tendo como ponto de partida as expressões e atividades das pessoas em seus contextos.

Segundo os autores pesquisados, a abordagem qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Para eles, os dados coletados são predominantemente descritivos e o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos.

Sendo assim, a escolha dessa abordagem se mostrou a mais adequada, uma vez que buscou analisar e compreender a questão norteadora deste trabalho por meio da análise dos documentos constitucionais e infraconstitucionais, a saber: a Constituição Federal de 1988; as LDBEN nº 4.024/1961, nº 5.692/1971, nº 9.394/1996; O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014; o Parecer CNE/CP 5/2005; a Resolução CNE/CP 1/2006; as diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Resolução nº 2/2019, além dos Planos Municipais de Educação dos municípios de Januária, Lei nº 2452/2015; Pompéu, Lei nº 2205/2015 e Turmalina, Lei nº 1839/2015.

Com a intenção de aprofundar a discussão da temática, optou-se por realizar uma análise de conteúdo, a qual na perspectiva de Bardin (1977) é definida como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

A autora explicita que a análise de conteúdo possui duas grandes funções: a primeira é explorar o conteúdo já existente, o que nesta pesquisa serão as legislações e regulamentações vigentes sobre o curso de graduação em Pedagogia e descobrir novos elementos. A segunda função é o aparecimento das hipóteses que servem de diretrizes para o encaminhamento da pesquisa, o que possibilitará, de acordo com a realidade local do município a ser analisado,

refletir, confrontar e até mesmo buscar encaminhamentos para auxiliar no desenvolvimento das metas estabelecidas pelo PME.

A respeito da segunda função, nesse trabalho, a hipótese levantada foi a de que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em EaD do IFNMG se apoia no arcabouço nacional necessário à aprovação de Cursos superiores na modalidade a distância, mas apresenta uma articulação frágil com as políticas públicas dos municípios com cursos em oferta.

Para traçar a estratégia metodológica desta pesquisa, optou-se, também, pelas concepções de Franco (2005), ao mostrar que a análise de Conteúdo tem como recurso principal a mensagem da comunicação, que pode ser verbal, documental e até mesmo silenciosa, mas que expressa um significado e um sentido importante, que deverá ser interpretado, sob uma perspectiva crítica e dinâmica, observando-se seus componentes cognitivos, afetivos, valorativos e ideológicos que dão significado ao objeto pesquisado.

A autora afirma ainda que a análise de conteúdo é composta por uma série de procedimentos e operações que viabilizam sua utilização. Estes procedimentos pressupõem desde o início um diálogo constante entre as vertentes teóricas utilizadas e o método, perpassando durante todo o processo pelos objetivos do pesquisador, e que este deve explorar o material a ser pesquisado a partir de uma seleção e coleta de dados, desde o primeiro contato com as fontes de pesquisa.

Sendo assim, o método de análise de Conteúdo se apresenta como uma ferramenta eficaz para a análise da realidade social a partir dos discursos dos sujeitos, na captação do processo empírico como na análise de documentos. Assim, ao proceder à análise proposta no Projeto Político Pedagógico, nos Planos Municipais de Educação (PME) e nas legislações vigentes que se referem ao curso de Pedagogia.

3.2 Universo da pesquisa e critérios de seleção

Devido à necessidade de um recorte tendo em vista o rigor metodológico e a validação científica deste estudo, optou-se por escolher os municípios que apresentassem o maior número de matrículas ativas no curso de Pedagogia do Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG) em parceria com a UAB.

Com a delimitação, foram criadas as condições necessárias para que a pesquisadora pudesse se debruçar sobre o tratamento das informações com maior abrangência e qualidade teórica e metodológica, tão necessárias ao andamento da pesquisa. Diante do critério

anteriormente mencionado chegou-se à delimitação de três municípios cujos documentos se tornaram objeto da presente investigação, a saber: Januária, Pompéu e Turmalina.

3.2.1 Delimitação do universo

Para se compreender o universo desta pesquisa, torna-se necessário mencionar a parceria da que, acordo com MEC (2006), resulta de políticas públicas do Ministério da Educação para a democratização e a expansão do ensino superior no país com os municípios a serem analisados.

A primeira oferta da UAB aconteceu em 2006, por meio de editais, com a implantação do projeto-piloto do curso de graduação em Administração, em parceria com o Banco do Brasil e outros bancos estatais. Essa primeira oferta de cursos da UAB contou com a participação de dezoito universidades federais e sete estaduais. (MEC, 2006). Os municípios participavam dos editais e, se selecionados o curso de Administração seria ofertado.

Para dar prosseguimento à consecução do Projeto UAB, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC), lançou

o Edital nº 1/2005 (BRASIL, 2005) e o Edital nº 1/2006 (BRASIL, 2006b), com chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores a distância.

Com a criação do Decreto nº 9.057/2017, uma nova regulamentação da Educação a Distância surgiu, pois esta legislação ampliou a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância, sendo permitido que as instituições fizessem o credenciamento da modalidade EaD sem exigir o credenciamento prévio para a oferta presencial. Assim, as instituições puderam oferecer exclusivamente cursos a distância, sem a oferta simultânea de cursos presenciais em todo o país.

Com a regulamentação do decreto de 2017, o IFNMG, ampliou a oferta do Curso de Pedagogia em EaD, atingindo a marca de 15 polos presenciais e mais de 600 acadêmicos, com o intuito de contribuir com formação de professores da região do Norte, parte do Noroeste e parte do Vale do Jequitinhonha, no Estado de Minas Gerais.

Torna-se necessário apresentar e explicitar aqui a delimitação do marco temporal que envolve esse trabalho, como se observa no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Marco temporal

Ano	Marco
2014	Instauração do Plano Nacional de Educação
2015	Elaboração dos Planos Nacionais de Educação dos municípios de Janaúria, Pompéu e Turmalina.
2017	Elaboração do PPP do curso de Pedagogia em EaD do IFNMG
2019	Instituição das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia

Fonte: elaborado pela autora

Optou-se pela delimitação do marco temporal para o estudo de 2014 a 2019, devido a 2014 ser o ano de aprovação do Plano Nacional de Educação, 2015 o ano de elaboração dos Planos Municipais de Educação, 2017 o ano da elaboração do PPP do curso de Pedagogia em EaD do IFNMG e 2019 o ano da instituição das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia.

3.2.2 Critérios de seleção dos municípios pesquisados

A delimitação dos municípios, universo da pesquisa em questão, foi feita a partir dos seguintes critérios: 1º - Os Polos de Apoio Presencial com maior número de matrículas ativas; 2º - os três municípios que atendam ao 1º critério.

Como citado anteriormente, o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, em 2020, atendeu a 15 polos, com o curso de Pedagogia, como mostra a Tabela 2 a seguir:

Tabela 2–Polos acadêmicos do Curso de Pedagogia EAD do IFNMG

Polo	Nº de alunos
Araçuaí	34
Bocaiuva	63
Buritizeiro	30
Janaúba	24
Januária	40 + 35 = 75
Itamarandiba	36
Jequitinhonha	30
Montes Claros	33
Padre Paraíso	28
Paracatu	36
Pedra Azul	33
Pompéu	33 + 39 = 72
Salinas	31
Turmalina	33 + 35 = 68
Urucuia	33
Total	626

Fonte: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (2019)

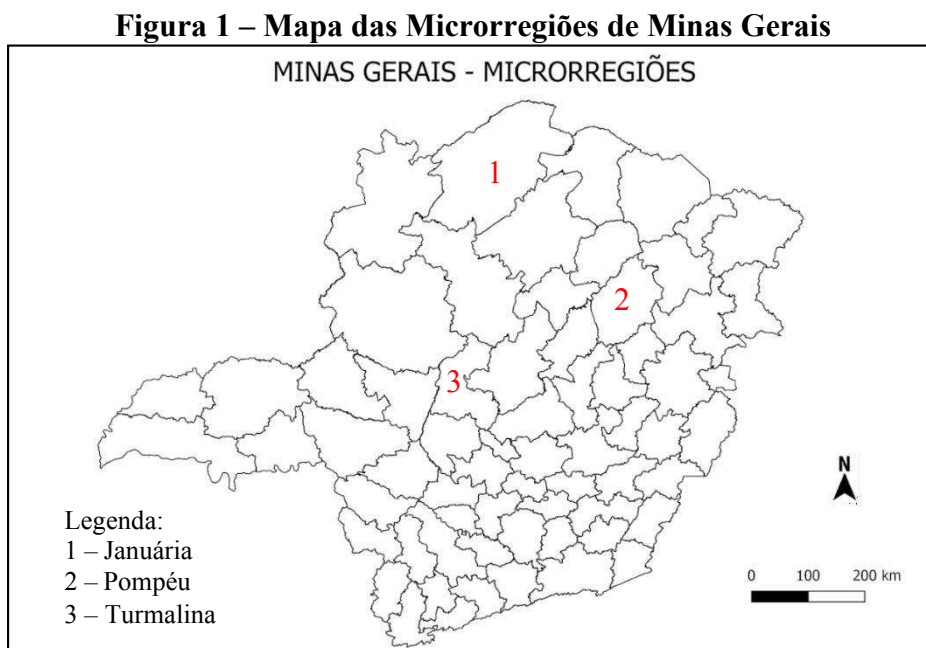
A tabela 2 nos mostra que o curso de Pedagogia em EaD do IFNMG tem um total de 626 acadêmicos, distribuídos em 15 polos de apoio presencial. Os polos de Januária, Pompéu e Turmalina possuem 2 turmas, enquanto os demais apresentam apenas 1 turma do referido curso.

Como definido no objetivo desse trabalho, os municípios com maior número de matrículas ativas serão analisados, nesse caso, os municípios que terão seus Planos Municipais de Educação analisados serão Januária, Pompéu e Turmalina, uma vez que eles possuem duas turmas e apresentam o maior número de alunos com matrícula ativa.

3.2.3 Caracterização dos municípios

Torna-se necessário fazer um breve relato a respeito dos municípios escolhidos, com o intuito de se conhecer o território em que os acadêmicos estão inseridos e assim tentar entender a realidade territorial e educacional dos envolvidos com esta pesquisa.

Na figura 1 apresenta-se a localização dos municípios analisados no estado de Minas Gerais:



Fonte: Base Cartográfica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - 2012

De acordo com o mapa, percebe-se que os municípios que possuem maior número de matrículas no curso de Pedagogia EaD do IFNMG são de localidades diferentes no estado de Minas Gerais. Januária se localiza no norte de Minas, Turmalina se encontra localizada no alto Jequitinhonha e Pompéu na região central do estado.

Para definir território, partiu-se das concepções de Santos (1978), o qual reconhece que o território não é apenas fundamento do Estado-nação, mas, como território usado, onde se tem

um conjunto de objetos e ações, sinônimo de espaço humano e habitado, que é o lugar cotidiano de cada indivíduo, de cada grupo social, de cada agente do espaço e assim sendo, transforma e é transformado a partir das vivências e realidades. O autor afirma ainda que o conceito de território está intimamente associado ao de espaço, pois:

Reproduz a totalidade através das transformações determinadas pela sociedade, modos de produção, distribuição da população, entre outras necessidades, desempenham funções evolutivas na formação econômica e social, influencia na sua construção e também é influenciado nas demais estruturas de modo que torna um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos (SANTOS, 1979, p.10).

Buscou-se então as contribuições de Raffestin (1993) que compreende território como frações do espaço, apropriado por relações de poder, de modo que nessa apropriação “o ator ‘territorializa’ o espaço” (RAFFESTIN 1993, p.128), ou seja, organiza o território, suas necessidades, interesses, de tal forma que que a sociedade “delimita uma porção do espaço para dominar o território.” (RAFFESTIN 1993, p. 128). Na perspectiva do autor, o território entende-se como a manifestação espacial do poder fundamentada em relações sociais, relações estas determinadas, em diferentes graus, pela presença de energia – ações e estruturas concretas – e de informação – ações e estruturas simbólicas.

Sendo assim, os autores mencionados explicitam que a centralidade está no homem e na ação que ele desenvolve em seu meio, na construção do mundo e desse território, produto e condição da dinâmica social em que se está inserido.

Para compreender os territórios em que os municípios alvo dessa pesquisa estão inseridos tornou-se necessário, então, conhecer um pouco de cada município, sua história e localização, como passaremos a fazer.

3.2.3.1 Januária

De acordo com os dados do IBGE (2019) o município de Januária está localizado às margens do Rio São Francisco, na Mesorregião do Norte de Minas e na Microrregião de Januária e está a 593 km de Belo Horizonte, como se pode ver na figura 2:

Figura 2 – Localização do Município de Januária



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Januaria>

Ainda segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o município de Januária, apresenta o seguinte histórico:

Reza a tradição local que, em 1761, andando Manuel de Borba Gato, genro de Fernão Dias, em fuga pelos sertões do São Francisco, após o incidente que resultou na morte de D. Henrique de Castel Branco, castelhano de nascimento e emissário real, teria atingido a região onde se ergueu o município. Sobre o desenvolvimento do povoado dessa data a 1811, quando foi declarado distrito, pouco se sabe. Com relação ao topônimo atual, a tradição guarda a lenda de que ele se teria originado do nome de uma senhora Januária, em cuja casa os aventureiros da região aprazavam encontros. O nome dessa estalajadeira se teria estendido a todo o povoado; estudiosos, no entanto, afirmam ter sido o topônimo dado em homenagem à filha de D. Pedro I, princesa Januária. (BRASIL,2019)

O Censo mostra ainda que Januária possui aproximadamente 65.500 habitantes, sendo a terceira colocada em população geral do Norte de Minas e sendo também a 54ª maior do estado. Sua economia concentra-se na agricultura, na pecuária e nos serviços gerais. As praias fluviais temporárias, a pesca e as cachoeiras são as principais atrações do município.

3.2.3.2 Pompéu

Já a respeito de Pompéu, o IBGE (2019) mostra que o município mineiro localiza-se na Mesorregião Central Mineira, na Microrregião de Três Marias, ficando a 123 km da capital mineira e tendo aproximadamente 29.000 habitantes, como apresentado na figura 3:

Figura 3 – Localização do Município de Pompéu



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Diamantina>

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística apresenta como histórico de Pompéu:

Em 1784, o Capitão Inácio de Oliveira Campos e sua esposa D. Joaquina Bernarda da Silva de Abreu Castelo Branco mudaram-se para a Fazenda do Pompéu, região hoje conhecida por "Pompéu Velho". Devido à paralisia de seu marido, D. Joaquina assumiu a gerência dos negócios e se destacou, sendo por todos chamada de "D. Joaquina do Pompéu". Os limites da então fazenda eram aproximadamente os mesmos do atual município de Pompéu. A cidade originou-se do arraial de Buriti da Estrada, cujo nome é devido a um pequeno buritizal à margem da antiga estrada Real dos Montes Claros para Pitangui. Por ali passavam as boiadas. Os vaqueiros pousavam no "Santo Antônio da Estrada" hoje Curvelo, e de lá vinham procurando o "Buriti da Estrada". "Em 1840 já se achava bastante desenvolvido o arraial, pois Joaquim Cordeiro Valadares, genro de D. Joaquina teve a iniciativa de construir a primeira igreja, transferida da fazenda do Pompeu, e que até hoje ainda existe (não mais): a capela do "cemitério velho." Nesta mesma época, aquele cidadão, que deve ser considerado o benemérito n.º 1 da cidade, doou a primeira área de terras, para a construção de casas, e por conseguinte, para o desenvolvimento do arraial. Este gesto foi mais tarde, por ocasião da divisão da fazenda do "Quati" imitado por diversos condôminos. (BRASIL. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em 15/11/2019.)

Os dados do censo informam que a economia de Pompéu é bastante diversificada, baseada principalmente na produção leiteira, álcool combustível, móveis de madeira, mineração de ardósia e eucalipto. O município possui ainda um grande potencial para a atividade pesqueira. Conhecida por seu entretenimento festivo, Pompéu atrai turistas do Brasil inteiro para seu famoso carnaval de rua.

2.3.3 Turmalina

O IBGE mostra que o município de Turmalina está localizado no Vale do Jequitinhonha, na Mesorregião Jequitinhonha e na Microrregião de Capelinha, ficando a 489 km de Belo Horizonte e que sua população tem aproximadamente 18.000 habitantes. Sua localização é apresentada na figura 4:

Figura 4 – Localização do Município de Turmalina



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Diamantina>

A respeito da história de Turmalina, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística nos conta que:

Segundo a tradição, os primeiros primitivos habitantes do município foram os bandeirantes paulistas, tendo a frente Sebastião Leme do Prado por volta de 1750/1760, devido a descoberta e exploração de ouro, às margens do rio Araçuaí. Em decorrência da falta de alimentos para os mineradores, muitos dos colonos das minas se dedicaram à lavoura rural e foram estabelecendo às margens do rio Araçuaí, Ribeirão do Lourenço e rio Itamarandiba, respectivamente; e como ficaram muito distante da Vila, levantaram em alguns destes lugares várias capelas fora do povoado para o seu recurso espiritual, cuja a fé jamais abandonavam. A formação do arraial de Nossa Senhora da Piedade resultou da construção de uma capela em honra de Nossa Senhora da Piedade, cuja imagem, conforme lenda corrente entre os moradores, teria sido encontrada no próprio local. Fundado por volta de 1750/1760 o arraial da Piedade teve como primeiros moradores os fazendeiros Luiz Machado, João Cordeiro e Canuto Quadros, que ali se fixaram com o objetivo de dedicar-se à agricultura e a criação de gado. Deve-se a esses pioneiros a construção da capela que resultou na formação do arraial de Nossa Senhora da Piedade. A povoação de piedade era uma região essencialmente agrícola, sendo os principais produtos cultivados: milho, feijão

e algodão. Os habitantes locais comercializavam seus produtos com os garimpeiros de Minas Novas, Água Suja e etc. (BRASIL. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em 15/11/2019.)

No que se refere à atividade econômica de Turmalina, o IBGE destaca que o município possui como principais fatores econômicos o serviço e a agropecuária. Apresenta também que ele é rico culturalmente, com diversas festas religiosas e musicais, além de diversos grupos de cultura popular que compõem o patrimônio material e imaterial do município.

Como se pode ver, os municípios alvo desta pesquisa se apresentam em territórios bem distintos no estado de Minas Gerais, Januária se situando no Norte do estado, Pompéu na região Central e Turmalina no Vale do Jequitinhonha.

Outro dado a se considerar é o número de habitantes, uma vez que o Censo mostra que Januária tem um número muito maior de habitantes que os demais municípios pesquisados. Januária tem aproximadamente 65.500, enquanto Pompéu tem 29.000 e Turmalina 18.000.

Apesar municípios analisados estarem localizados em diferentes territórios e de apresentarem um diferente quantitativo de habitantes, demonstram interesse em oferecer a seus municípios a possibilidade de dar continuidade ao processo de escolarização, oferecendo a eles oportunidades de adentrarem na Educação Superior.

3.2.4 Dados educacionais dos municípios pesquisados

A respeito dos dados voltados à educação, optou-se por tornar como referencial a taxa de escolarização do ensino fundamental, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Com base nas informações contidas no Censo do IBGE (2018) inicia-se a análise dos dados obtidos. Iniciou-se com os dados referentes à taxa de escolarização e do IDEB dos municípios analisados, que condensou-se na tabela 3:

Tabela 3– IDEB dos municípios pesquisados

Categorias	Januária	Turmalina	Pompéu
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos	96,4%	99,2%	96,3%
IDEB – Anos Iniciais	5,5	7,1	6,8
IDEB – Anos Finais	4,2	5,1	4,2

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – 2018.

De acordo com os dados educacionais dos municípios pesquisados, percebe-se que os índices mostram que os municípios estão muito próximos de atingir a meta 2 do Plano Nacional de Educação, o PNE, que busca “universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos.” (Brasil, 2014)

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, os dados nos apresentam que o município de Turmalina já atingiu tanto nos anos iniciais do ensino fundamental, como nos finais o índice 6, o mesmo resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), enquanto os outros municípios ainda precisam avançar mais para alcançar o índice dos anos finais, pois os dois municípios apresentam índice de 4,2. Já nos anos iniciais, Pompéu já atingiu a meta e Januária se encontra perto de atingi-la.

Destaca-se então o município de Turmalina, que apesar de ter o menor número de habitantes, possui os melhores índices, em todas as categorias que foram analisadas.

Passou-se então a pesquisar os dados referentes a localização dos campus universitários e os polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), existentes nos municípios pesquisados, organizados na tabela 4:

Tabela 4 – Universidades e Polos UAB nos municípios pesquisados

Universidades	Januária	Turmalina	Pompéu
Campus da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)	X		X
Campus do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)	X		X
Polo UAB da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	X		
Polo UAB da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)			X
Polo UAB do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)	X		
Polo UAB da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	X	X	
Polo UAB do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)	X	X	X

Fonte: e-MEC - Base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior – IES (2019)

De acordo com a tabela 4, Turmalina não apresenta nenhum campus universitário e é o município que apresenta o menor número de parceiros em seu Polo UAB. Pompéu e Januária apresentam o mesmo número de campus, mas Januária apresenta um polo a mais.

Sobre a instalação dos polos, a pesquisa apresentou que o Polo Januária foi criado em 2009, o polo Pompéu foi criado em 2008 e o polo Turmalina em 2010. Já a respeito da parceria com o IFNMG, os polos firmaram a parceria no ano de 2017 e logo em seguida iniciaram com as turmas de Pedagogia.

Atualmente os três polos têm turmas de Pedagogia ativas, em parceria com o IFNMG. Sobre essas turmas, elaborou-se a tabela 5 abaixo, para facilitar a compreensão, uma vez que o instituto, a cada edital de seleção de alunos, numerou o referido edital da seguinte forma: UAB I, UABII, UABIII e UAB IV.

Tabela 5 – Distribuição das turmas por período e quantidade de alunos.

Polo	UAB I	UAB II	UAB III
Januária		8º período 40 alunos	7º período 35 alunos
Pompéu	8º período 33 alunos		7º período 39 alunos
Turmalina	8º período 33 alunos		7º período 35 alunos

Fonte: elaborada pela autora

Os dados da tabela 5 mostram que os três polos têm 2 turmas cada um. Observa-se que a chamada inicial do curso de Pedagogia do polo Januária aconteceu posteriormente ao dos demais polos, porém, a turma se encontra no mesmo período que as demais. Esse fato se deu por motivos de organização do curso, mas o calendário acadêmico foi organizado para que as turmas ao longo do trajeto conseguissem se igualar e atualmente as mesmas estão no último período do curso. Já as turmas da UAB III iniciaram juntas e se encontram no 7º período.

3.3 Organização da Pesquisa

A organização metodológica desta pesquisa se desenvolveu com base nas contribuições de Gil (1999), Chizzotti (2003), Franco (2005), Minayo (2008) e Cellard (2008) com três momentos distintos, a saber: seleção de documentos, acesso aos documentos, definição das categorias de análise.

3.3.1 – Primeiro Momento: seleção de documentos

No primeiro momento da pesquisa pretendeu-se fazer uma organização de todos os documentos oficiais necessários ao seu desenvolvimento. Tomando-se como pressuposto as discussões de Bardin (2011), quando menciona que esse primeiro momento do estudo envolve uma “leitura flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos a serem analisados. A seleção dos documentos será relevante para a compreensão do problema, com base nos objetivos e do problema da pesquisa.

Passou-se então à seleção dos documentos a serem analisados, organizando-os no quadro 3 como passaremos a ver a seguir:

Quadro 3 - Seleção de documentos e questões norteadoras

Nome do documento	Ano	Questão norteadora
Plano Municipal de Educação de Januária Plano Municipal de Educação de Pompéu Plano Municipal de Educação de Turmalina	2015	O plano municipal de Educação dos municípios expressa demandas com interface com as diferenças territoriais?
Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do IFNMG ¹	2017	As demandas identificadas e as diferenças territoriais encontram-se contempladas no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia?
Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394	1996	Em que medida o PPP problematiza e contempla as orientações dos marcos legais nacionais?
Plano Nacional da Educação	2014	
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	2002 2015 2019	
Resolução do CFE nº 1 de 2001	2001	
Resolução do CFE nº 2 de 2002	2002	

Fonte: Organizado pela pesquisadora

¹ Projeto Político Pedagógico disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cursos/363-portal/ead/cead-cursos-superiores/licenciatura-em-pedagogia/14307-graduacao-em-pedagogia>

3.2.1.2 – Segundo momento: acesso aos documentos

Nesse segundo momento, investigou-se documentos oficiais federais, estaduais e municipais para a elaboração desta pesquisa, fazendo o uso de consultas eletrônicas, uma vez que os documentos se encontram disponíveis na internet, assim como os Planos Municipais dos territórios focalizados na pesquisa e o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia em EaD do IFNMG.

Quanto aos dados referentes ao número de matrículas ativas dos polos EaD, eles foram solicitados à coordenação do Centro de Apoio (CAED) do IFNMG e os mesmos foram enviados via e-mail.

Para a utilização das informações necessárias ao desenvolvimento do trabalho, assinou-se o termo de consentimento com o IFNMG e com os municípios de Januária, Pompéu e Turmalina. Estes termos se encontram em anexo.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, todo cidadão tem o direito de receber informações sobre os órgãos públicos. Essas informações podem ser de natureza pessoal, coletiva e de interesse geral, além de atos e registros administrativos do próprio governo. Ela prevê também que o governo deve preservar essas informações, além de promover uma forma para que os cidadãos possam acessá-la.

Nesse contexto, foi criada a Lei da Transparência (Lei Complementar nº 131/2009), uma forma de garantir que a administração pública cumprisse o que foi determinado pela Constituição Federal. Seu objetivo é garantir que Municípios, Estados, o Distrito Federal, e a própria União disponibilizem, em tempo real, informações relevantes sobre a administração pública, em diversos aspectos.

Em 2011, foi criada a Lei nº 12.527/2011, para normatizar o acesso à informação, em seu artigo 5º. prevê que: “É dever do Estado garantir o direito de acesso à informação, que será franqueado, mediante procedimentos objetivos e ágeis, de forma transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão” (BRASIL, 2011).

Com base nessas legislações, os municípios criaram sites de divulgação das informações sobre a administração pública e neles disponibilizaram os seus Planos Municipais de Educação, os quais foram alvo de análise neste trabalho.

3.3.3 Terceiro Momento: definição das categorias de análise

Neste momento da pesquisa, fez-se um elo entre o objetivo pretendido e os achados da pesquisa. Para isso, definimos categorias da análise, em uma abordagem qualitativa e compreensiva, para chegar à interpretação das informações obtidas e ter assim subsídios para afirmar, ou não, se o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, na modalidade EaD, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) atende às demandas previstas nas legislações vigentes e os Planos Municipais de Educação dos municípios analisados.

Os documentos foram identificados nos sites oficiais, impressos para que fossem analisados com base nos pressupostos de Franco (2005), que indica a identificação de palavras-chave que se repetiam nos documentos oficiais, ao se aglutinarem criam núcleos de significação, e assim apresentar subsídios para se poder chegar às categorias.

Em relação às palavras-chave, optou-se pela elaboração da tabela 6, que se passa a ver a seguir:

Quadro 4 –Palavras chave encontradas nos documentos oficiais

Palavras	Planos Municipais de Educação	Projeto Político Pedagógico	Legislações
Formação inicial	23	4	164
Pedagogia	2	67	29
Educação a Distância	7	63	43
Demandas locais	10	1	16

Fonte: elaborada pela autora

O quadro 4 mostra que a palavra-chave “demandas locais” foi a menos encontrada nos documentos analisados e que “formação inicial” foi a mais encontrada. Um dado relevante de se comentar é que a palavra-chave “Pedagogia” foi encontrada apenas duas vezes nos três Planos Municipais de Educação analisados e que no Projeto Político Pedagógico foi encontrado apenas uma vez o termo “demandas locais”. Com base nessas palavras-chave, criaram-se os núcleos de significação, que legaram as categorias de análise.

3.4 Procedimento de análise

Segundo Lüdke e André (1986) analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (1986, p. 45).

A contribuição de Gil (2002) apresenta que a análise do conteúdo normalmente ocorre em três etapas: a primeira pode ser chamada de pré-análise durante a seleção de documentos, a qual envolve a formulação de hipóteses e a preparação para a análise propriamente dita; a segunda é a exploração do material e a sua classificação; e a terceira seria constituída pelo tratamento, inferência e interpretação.

Primeira etapa

Tendo em vista a necessidade de uma compreensão mais ampla do tema proposto e para enriquecimento das reflexões, nessa etapa foi de suma importância a orientação acadêmica, assim como o tratamento ao material bibliográfico e documental. A princípio as análises tiveram como foco a compreensão dos fundamentos teóricos e históricos de toda a trajetória, estrutura e organização da formação docente no país, passando pelo curso de Pedagogia e pela modalidade EaD.

Conhecer a trajetória do curso de Pedagogia no país seria a possibilidade de compreender como o curso foi sendo construído por meio de sua história e como aconteceram as reformulações, avanços, retrocessos até a sua atual legislação vigente.

Segunda etapa

Em uma segunda etapa passou-se então a analisar os Planos Municipais de Educação dos municípios selecionados para a pesquisa. Essa etapa visou compreender quais seriam as similaridades e contradições entre os PME dos municípios de Januária, Pompéu e Turmalina. Buscou-se analisar a estrutura dos PME e como eles se articulam com as legislações e quais seriam as suas metas e estratégias voltadas à formação inicial docente.

Terceira etapa:

Na última etapa do trabalho, foi realizada a análise de conteúdo da documentação referente ao Projeto Político Pedagógico, e percebe-se que ele encontra-se estruturado com base

na Lei de Diretrizes e Bases Nacional, a LDBEN nº 9.394/1996, quando o mesmo expressa sobre o artigo 62 e faz menção à relevância da formação em nível superior:

Embora o mesmo artigo da Lei admita como formação mínima para atuar nas etapas escolares supracitadas, aquela obtida em nível médio, na modalidade normal (LDB, art. 62) as Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas do país, através de seu Fórum de diretores e demais instancias representativas como a ANPED, a ANPAE e a ANFOPE tem reiteradamente afirmado quer a relevância da formação em nível superior quer a necessidade de políticas que priorizem efetivamente tal formação. A base dessa afirmação encontra-se na experiência já acumulada pelas diferentes IES publicas país, ao proporem e desenvolverem desde meados dos anos oitenta, novos currículos em seus cursos de Pedagogia, voltados a formação de professores para a educação infantil e escolaridade inicial. (IFNMG, 2017, p.11)

Assim, o IFNMG mostra a sua preocupação tanto em atender a LDBEN nº 9394/96 quanto em oferecer aos ingressantes do curso de Pedagogia a possibilidade de formação a nível superior. Encontrou-se no PPP as orientações das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006, no que diz respeito às habilitações do curso, quando o mesmo, com base nas diretrizes o Projeto Político Pedagógico propõe que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (IFNMG, 2017, p.12).

Tal proposta mostra que o curso foi organizado para atender as legislações vigentes e se encontra em consonância com as orientações legais, estabelecendo que é um curso de licenciatura e mencionando todas as habilitações do Pedagogo.

O PPP cita ainda que:

Para além da exigência legal, há o reconhecimento por parte das Universidades da precária situação em que se encontra o quadro docente de muitas redes públicas de educação do país, o que lhes impõe uma nova tarefa: a de atender a necessidade de formar/titular em nível superior os professores em exercício, ainda não habilitados. (IFNMG, 2017, p.12)

Nessa etapa foram construídas as categorias de análise, quais sejam: I - O Plano Municipal de Educação: contradições e similaridades; II – O Projeto Político Pedagógico e a articulação com as demandas legais e regionais.

Para que se estabeleça o nexo às análises realizadas em cada categoria, no capítulo 4, seguinte, serão apresentados os resultados articulados entre si em consonância com as principais bases teóricas que sustentaram o presente trabalho.

4 ANÁLISE DA TRIÁDE: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO X LEGISLAÇÕES VIGENTES X PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

O presente capítulo tem por finalidade apresentar os resultados da pesquisa em consonância com os principais fundamentos teóricos discutidos nos capítulos anteriores e de acordo com os procedimentos metodológicos previstos para o desenvolvimento do trabalho.

Como mencionado anteriormente, neste trabalho optou-se por uma análise de conteúdo, sob o aporte metodológico de Bardin (1977) e Franco (2008). Assim sendo, definiu-se o conteúdo de acordo com as categorias que foram estabelecidas: Categoria 1- Plano Municipal de Educação: contradições e similaridades e a Categoria 2 - Projeto Político Pedagógico e a articulação com as demandas legais e regionais.

4.1 - Categoria 1 - Os Planos Municipais de Educação: em busca de similaridades e contradições

Pretendeu-se nesta etapa do trabalho apresentar os Planos Municipais de Educação dos municípios de Januária, Pompéu e Turmalina com ênfase na apresentação das contradições e similaridades identificadas entre eles.

Para compreender as especificidades do Plano Municipal de Educação, optou-se por usar como embasamento teórico o Plano Nacional de Educação (2014) e no caderno de orientações para elaboração do Plano Municipal de Educação (2014).

O documento oficial do Plano Nacional (2014) descreve que o plano é um plano de Estado, não um plano de um ou outro governo, mostrando que o mesmo é” [...] um plano global, de toda a educação, não um plano da Secretaria de Educação nem da rede de ensino estadual ou municipal.” (BRASIL, 2014, p.15)

Dessa forma, o referido documento explica que o plano não tem questões partidárias, nem é um plano de gestão e sim, um documento que, com base na realidade da rede de ensino, projeta metas e estratégias, em consonância com o estabelecido pelo Plano Nacional de Educação.

Os planos municipais analisados foram elaborados e aprovados no ano de 2015, de acordo com o estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE), que previa a elaboração de um planejamento, de ação coletiva, para um período de 10 anos, com a intenção de traçar metas para a qualidade da Educação dos municípios envolvidos, como passa-se a ver na tabela 7:

Quadro 5 – Apresentação da lei e ano de aprovação do PME dos municípios de Januária, Pompéu e Turmalina

Município	Lei de aprovação	Ano de aprovação	Título na lei de aprovação
Januária	Lei nº 2452	2015	Plano Municipal de Educação
Pompéu	Lei nº 2205	2015	Plano Municipal de Educação
Turmalina	Lei nº 1839	2015	Plano Decenal de Educação

Fonte: organizado pelo pesquisador

Ao debruçar-se sobre as similaridades e contradições que os dados do quadro 5 depara-se com a informação de que os referidos planos foram estruturados e nomeados de forma diferenciada. Os planos de Januária e Pompéu foram aprovados como Plano Municipal de Educação, nomenclatura esta que se encontra em consonância com a Lei nº 13.005/ 2014, do Plano Nacional de Educação. O PME do município de Turmalina foi elaborado e aprovado com o nome de Plano Municipal Decenal de Educação.

Vale aqui ressaltar que os três planos foram aprovados pela Câmara Municipal de seus respectivos municípios e encontram-se em vigor até a presente data, sem nenhuma atualização ou emenda.

Assim, para a continuidade da análise fez-se necessário identificar no arcabouço legal que rege a organização do PME e do PDE se ambos têm a mesma finalidade. Esta identificação foi necessária para o entendimento por parte do pesquisador se as denominações PME ou PDE seriam opcionais ou não.

No quadro 6 que passamos a ver nesse momento mostra os conceitos e características do Plano Municipal de Educação e do Plano decenal de educação:

Quadro 6– Conceitos e/ características do PME e do PDE

PME	Conceitos	Características
<p>Januária</p> <p>Pompéu</p>	<p>O PME é um documento de construção coletiva onde se ouviu os anseios de alunos, profissionais da educação, pais, além da sociedade civil.</p> <p>Tem como base o conhecimento acerca da realidade municipal e deve ser elaborado em consonância com o estabelecido pelo Plano Nacional de Educação, buscando por parte do município, assumir um compromisso com a sociedade em prol de uma educação de qualidade.</p>	<p>Apresenta exigências da Constituição Federal e do Plano Nacional de Educação;</p> <p>Apresenta os 14 artigos, da lei Nº 13.005/2014;</p> <p>Apresenta o diagnóstico da realidade do município, com base no Censo demográfico e no Censo da Educação Básica e Superior;</p> <p>Apresenta as diretrizes, estratégias e metas do PME.</p> <p>Apresenta as formas de acompanhamento e controle da realização das estratégias do plano;</p>
PDE	Conceitos	Características
<p>Turmalina</p>	<p>**O PDE é um documento inspirado nos ideais da Declaração Mundial de Educação para Todos que surgiu do compromisso da Declaração Universal dos Direitos Humanos de que "toda pessoa tem direito à educação". O objetivo é estruturar um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.</p>	<p>Não apresenta o diagnóstico da realidade educacional do município nem as diretrizes.</p> <p>Apresenta metas e estratégias.</p>

Fonte: Organizado pelo pesquisador* Fonte: MEC (2014) ** MEC (1993)

Como se pode ver no quadro 6, encontrou-se similaridades nos planos de Pompéu e de Januária, que contemplam os artigos, da Lei nº 13.005/2014, e o artigo da Constituição Federal, leis que regulamentam o Plano Nacional de Educação e o documento norteador para a elaboração dos PMEs. O plano de Turmalina não apresenta as referidas legislações em seu documento.

De acordo com a orientação do próprio PNE (2014) e do Caderno de Orientações para a elaboração do Plano Municipal de Educação (2014), cada município, com base na sua realidade local deveria proceder à “...organização dos capítulos da estrutura temática como a mais apropriada: Diagnóstico, Diretrizes, Objetivos e Metas.” MEC (2014).

Sendo assim, outra similaridade foi encontrada entre os planos de Januária e Pompéu, uma vez que estes municípios apresentam em anexo um detalhado diagnóstico. Já o município de Turmalina, não apresenta no referido documento nenhum dado diagnóstico.

As diretrizes dos PMEs são apresentadas no quadro 7:

Quadro 7- Diretrizes dos PMEs dos municípios de Januária, Pompéu e Turmalina

Município	Diretrizes PME
Januária	I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de aplicação de recursos públicos em educação que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos(as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.
Pompéu	I - universalização do atendimento escolar; II – Elevar o índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – do município III - erradicação do analfabetismo; IV - valorização dos(as) profissionais da educação; V – Democratizar a gestão do ensino público; VI – garantir a oferta da educação inclusiva na educação do município; VII – Implantar a escola de tempo integral, gradativamente, de acordo com a demanda; VIII Aprimorar a gestão do sistema municipal de educação.
Turmalina	Não apresenta as diretrizes

Fonte: organizado pela pesquisadora

O quadro 7, acima, mostra a contradição nas diretrizes dos PMEs analisados, uma vez que os municípios de Januária e Pompéu mencionaram em seus respectivos documentos as diretrizes de seus planos, porém, o PME de Januária utiliza-se das diretrizes do PNE não as adequando à realidade local. Essa afirmação se comprova na diretriz VII: “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.” (JANUÁRIA, 2015, pág.01).

Esse fato mostra que a sugestão do Caderno de Orientações para a elaboração do Plano Municipal de Educação (2014), que propunha que se fizesse uma adaptação da redação do PNE adequando-a à realidade local, não foi levada em consideração.

O PME de Pompéu, com base nas dez diretrizes do PNE, criou oito diretrizes com base no seu diagnóstico, mostrando o seu compromisso com as suas especificidades locais. Destaca-se que as duas diretrizes suprimidas do PNE tratam da formação para o trabalho e cidadania e a de promoção humanística, científica, cultural e tecnológica, que não são mencionadas no referido documento.

Já o Plano Municipal de Educação de Turmalina não apresenta nenhuma diretriz em seu documento, o que nos mostra que o município também não seguiu a orientação do Plano Nacional de Educação, que indicou a necessidade da “...análise das diretrizes nacionais presentes no PNE à luz das realidades locais subsidiará a definição ou eleição das diretrizes estaduais e municipais. (PNE, 2014, p. 23)

Ao dar continuidade a análise da estrutura dos PMEs, outra diferença encontrada diz respeito às metas dos PMEs, conforme observa-se no quadro 6:

Quadro 8 – Metas dos PMEs de Januária, Pompéu e Turmalina

Município	Metas	Característica das metas
Januária	20 metas ²	Utilizou-se das 20 metas do PNE
Pompéu	10 metas ³	Agrupamento das metas do PNE dentro das 8 diretrizes estabelecidas.
Turmalina	17 metas ⁴	A meta 13 do PNE foi suprimida Meta 15 do PNE é a 13 do PME A meta 16 do PNE é a 14 do PME As metas 17 e 18 do PNE se unificaram e viraram a meta 15 do PME

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro 8 mostra que cada município analisado estruturou o seu plano de uma forma, mostrando então mais uma contradição entre eles. Destaca-se que as orientações do PNE e do Caderno de Orientações para a elaboração do PME afirmam que o plano municipal precisava

² Anexo V

³Anexo VI

⁴Anexo VII

estar alinhado ao PNE e ao PEE e que seria “...necessário o encadeamento da construção das metas entre o PNE, PEEs e PME” (MEC, 2014, pág.7)

Ainda analisando as metas, percebe-se que o plano de Pompéu agrupou suas metas em 10 tópicos, de acordo com os níveis e modalidades de ensino, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Desenvolvimento da Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior, Valorização dos Profissionais da Educação, Gestão Democrática da Educação e Financiamento da Educação. Fato esse que não se apresentou fora das orientações legais, apenas se constatou uma forma diferenciada de organização.

Quanto ao Plano de Turmalina, observou-se que uma das metas, a meta 13 do PNE, não foi mencionada e as metas 17 e 18 foram unificadas.

Para o cumprimento dos objetivos propostos neste trabalho, limitou-se a análise das estratégias da meta voltada à valorização do profissional da educação e à formação inicial, a meta 15 do PNE:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (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. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado 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. (BRASIL, 2014)

A referida meta reafirma a importância dos municípios realizarem um diagnóstico da formação dos professores e da capacidade das instituições públicas de Ensino Superior na oferta de graduação para esses professores, para que se possam traçar metas e estratégias, visando à formação dos professores da educação básica, em nível superior, como determina a LDBEN nº 9394/1996. Apresenta-se então nessa estratégia e importância dos municípios de formar parcerias com essas instituições para levar cursos de formação inicial e continuada aos seus profissionais de educação.

Ao analisarmos os PMEs dos municípios alvo desta pesquisa pode-se perceber que os documentos de Pompéu e Turmalina apresentam diversas estratégias de valorização do magistério, porém, observa-se apenas uma estratégia voltada à formação inicial do professor, no plano municipal de Turmalina, ao prever na estratégia 13.4: “Acompanhar, incentivar e divulgar matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação disponibilizados pelo Estado e União”. (TURMALINA, 2015, pág. 83). Todas as demais estratégias criadas expressam a preocupação dos municípios com os professores já efetivos,

pois criam estratégias para a efetivação deles e para o plano de carreira do profissional da educação.

O Plano Municipal de Pompéu, em sua meta 8, propõe: “Promover, na vigência deste PME, a valorização dos profissionais do magistério.” Com a estratégia: “Garantir as condições para o desenvolvimento do profissional da educação.” (POMPÉU, 2015, pág.71). Dentro dessa estratégia, Pompéu propõe as seguintes ações:

Assegurar no Plano de Carreira as condições adequadas de trabalho, formação, vencimento e aposentadoria digna; Realizar concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública, quando necessário; Garantir aos profissionais da educação o acesso e a capacitação às novas tecnologias da comunicação e informação e sua integração às práticas pedagógicas; Criar e implementar uma política de formação continuada. (POMPÉU, 2015, pág.71)

Nesse sentido, percebe-se uma lacuna nos PNE dos municípios de Turmalina e Pompéu, uma vez que o plano de Pompéu não apresenta nenhuma estratégia e o de Turmalina propõe apenas acompanhar, incentivar e divulgar matrículas em cursos de formação inicial, mas não apresenta estratégias específicas e comprometidas com a formação inicial docente, originadas da realidade existente de cada município. Este nos leva à reflexão de como os referidos municípios irão atingir a meta 15, que prevê assegurar que todos os professores e professoras da Educação Básica possuam formação específica em nível superior.

Já o Plano Municipal de Januária prevê diversas estratégias para a formação inicial, dentre elas, a 15.2, que explicita a necessidade da: “...ampliação do programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica.” (JANUÁRIA, 2015, pág.20), estratégia essa que mostra a preocupação do referido município com a formação inicial dos que pretendem atuar como docentes na Educação Básica.

Outro aspecto relevante a se destacar é a proposta de estratégia 15.3 do município de Januária quando prevê: “...divulgar e estimular acesso à plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação...” (JANUÁRIA, 2015, pág.20), já que essa estratégia remete a auxiliar a expansão da EaD na sua localidade e, conseqüentemente, ampliar a possibilidade de ingresso de estudantes nos cursos de licenciatura.

Destacam-se ainda as estratégias 15.5 e 15.6 do PME de Januária, que apresentam ações importantes para com a formação inicial dos professores, já que mencionam:

15.5) aderir e apoiar a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a) dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica; 15.6) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático. (JANUÁRIA, 2015, pág.20)

As referidas estratégias mostram a preocupação do município de Januária com a reforma curricular dos cursos de licenciatura, visando aprimorar a prática pedagógica, nos remetendo à articulação com as Diretrizes Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica e com os estágios nos cursos dos profissionais da educação, mostrando assim a preocupação com a associação teoria e prática dos professores.

Dessa forma, percebe-se que o Plano Municipal de Januária prevê diversas estratégias que possibilitam alcançar as metas previstas nas legislações vigentes relativas à formação inicial docente no país, como a LDBEN, Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia e o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação.

Outro dado que se mostrou relevante é que de acordo com o PNE e com o Caderno de Orientações para a elaboração do PME, as prefeituras deveriam nos seus respectivos planos estabelecer estratégias de monitoramento e acompanhamento das ações do plano. Nesse aspecto encontramos uma similaridade entre os três planos, uma vez que em nenhum deles as formas de monitoramento e acompanhamento foram estabelecidas.

O plano de Pompéu limitou-se a mencionar no inciso 3 do art. 7 que: “O município criará mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas neste PME.” (POMPÉU, 2015, pág.02). Já o plano de Januária citou no art. 5:

A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados, sem prejuízo de outras, pelas seguintes instâncias: I - Secretaria Municipal de Educação - SME; II - Comissão de Educação da Câmara dos Vereadores; III - Conselho Municipal de Educação - CME; §1º - Compete, ainda, às instâncias referidas no caput: I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet; II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação. (JANUÁRIA, 2015, pág.02-03)

Como se pode ver no PME de Januária, apesar de ter mencionado que as metas e ações seriam objeto de monitoramento, acompanhamento e avaliações, não especificou como essas ações seriam realizadas, apenas determinando as instâncias responsáveis pelas ações acima referidas.

O Plano Municipal de Educação de Turmalina não faz nenhuma menção ao monitoramento e acompanhamento das metas e estratégias, o que deixa uma lacuna na forma como a prefeitura irá fiscalizar o alcance dos resultados esperados.

Como se pode observar os PMEs dos municípios analisados apresentam similaridades ao atenderem as legislações vigentes dentro do prazo estabelecido pelo PNE, mas apresentam muitas contradições em seus documentos.

Essas contradições vão desde a nomenclatura dos planos até a estrutura deles. Apresentam diretrizes diversificadas, poucos dados sobre o diagnóstico realizado, quantidade de metas diferenciadas, falta de estratégias voltadas à formação inicial docente por parte do município de Pompéu e acréscimo de estratégias voltadas à formação inicial docente por parte do município de Turmalina, já que o mesmo só apresenta uma.

De acordo com a análise da categoria 1, percebe-se a necessidade e a urgência de se avaliar e reestruturar os referidos planos, para que possam, além de refletir a realidade dos municípios, atender as legislações vigentes e assim contribuir para a melhoria da qualidade da educação de seus territórios de atuação.

4.2 Categoria 2 - Projeto Político Pedagógico e a articulação com as demandas legais e regionais

O Projeto Político Pedagógico analisado foi o do Curso de Pedagogia em EaD do IFNMG. Este documento foi elaborado no ano de 2013 para o curso presencial e reestruturado em 2017, quando a parceria com o programa UAB foi regulamentada, adequando-o à nova modalidade em que foi inserido, a Educação a Distância.

Para iniciar a categoria 2, que pretende analisar a articulação do referido PPP com as demandas legais e regionais, faz-se necessário apresentar os territórios a que pertencem os municípios objeto desta pesquisa, assim como os territórios de atuação do IFNMG. Para isso, foi elaborada o quadro a seguir:

Quadro 9 – Território a que pertencem os municípios objeto da pesquisa: território de atuação do IFNMG

Município	Localização administrativa	Território de atuação do IFNMG
Januária	Norte de Minas	Januária, Itacarambi, Manga, Japonvar, São Pedra de Maria da Cruz, Varzelândia, Lontra, Montes Claros, Brasília de Minas.
Pompéu	Microrregião de Três Marias	Pompéu, Abaeté, Paineiras, Morada Nova de Minas, Sete Lagoas, Papagaios e Belo Horizonte
Turmalina	Vale do Jequitinhonha	Turmalina, Veredinha, Capelinha, Itamarandiba, Araçuaí, Diamantina, Chapada do Norte, Leme do Prado, Bocaiúva, Carbonita, Felício dos Santos, Botumirim, Setubinha, Minas Novas, Santo Antônio do Itambé, Conceição do Mato Dentro.

Fonte: organizado pela autora

Como se pode ver no quadro 9, os municípios pesquisados se localizam em regiões bem distintas no estado de Minas Gerais. De acordo com o IBGE (2019) Pompéu se localiza na microrregião de Três Marias, Januária se localiza no norte de Minas, na microrregião do alto Médio São Francisco e Turmalina no nordeste do estado, na mesorregião do Jequitinhonha.

Sobre o território de atuação do IFNMG nos municípios, o quadro 9 mostra que Pompéu atua na sua própria microrregião, na microrregião de Sete Lagoas e também da região central do estado e que Januária, além de ter sua atuação na sua microrregião e também da microrregião de Montes Claros, com os municípios de Lontra, Varzelândia, Brasília de Minas, Montes Claros e Japonvar.

O quadro 9 mostra ainda que o território de atuação do referido Instituto em Turmalina é mais amplo que os demais municípios analisados nesta pesquisa, uma vez que atende acadêmicos em mais microrregiões: Diamantina, Capelinha, Araçuaí, Teófilo Otoni, Bocaiúva e Conceição do Mato Dentro.

De acordo com os dados levantados, pode-se perceber que o território de atuação do IFNMG é bastante amplo e diferenciado, o que aponta a importância de se levar em consideração as diversidades regionais e locais na elaboração do PPP dos cursos de graduação da referida instituição.

Ao nos debruçar sobre o PPP do curso de Pedagogia do IFNMG, observamos que ele é único para os 15 polos existentes e que não se pode identificar como atenderia a todas as suas localidades de atuação, uma vez que não se encontrou no referido documento nenhum subsídio que nos remeta ao atendimento às peculiaridades locais.

Com a intenção de analisar a demanda legal e suas considerações sobre as diversidades regionais e locais, fez-se um levantamento de quais legislações abrangeriam os referidos aspectos e organizou-as na tabela 6 a seguir:

Tabela 6 -Demandas legais e articulação com o PPP

Demandas legais PPP	Artigo	Articulação no PPP
Constituição Federal	Artigo 207	Atendido parcialmente
LDBEN 9.394/1996	Artigo 43	Atendido
Parecer CNE/CP nº 05/2005	Relatório do redator	Atendido parcialmente

Fonte: organizado pela autora

A tabela 6 apresenta a articulação das demandas legais com o PPP do curso de Pedagogia em EaD do IFNMG e remete ao fato que a Constituição Federal estabelece em seu artigo nº 207 que “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial [...]”, assim, a elaboração e/ou atualização do PPP se constitui responsabilidade institucional. Dessa forma, o Instituto atende parcialmente à referida legislação, uma vez que elaborou o Projeto Político Pedagógico em 2017, mas não atendeu o que diz respeito à atualização, já que o documento não foi atualizado desde de sua elaboração.

Em relação às determinações da LDBEN nº 9.394/1996 que estabelece a Constituição Federal em seu Artigo nº 207 e trata da indissociação e da articulação entre “ensino, pesquisa e extensão” como imprescindíveis ao processo de formação profissional dos estudantes que deve ser realizado com flexibilidade curricular e articulação teoria e prática, buscou-se subsídios para análise na estrutura curricular do curso de Pedagogia do IFNMG que nos apresenta sua missão:

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, *multicampie* descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica. Surge com a missão de promover uma educação pública de excelência por meio da junção indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, buscando agregar pessoas, conhecimentos e tecnologias, visando a proporcionar a ampliação do desenvolvimento técnico e tecnológico da região norte-mineira. (IFNMG, 2017, p.5)

De acordo com o PPP analisado, o instituto prevê a indissociação do ensino, da pesquisa e da extensão em sua estrutura curricular, propondo: “...a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão; atuar como elemento organizador dos diferentes conteúdos curriculares desenvolvidos nas demais atividades curriculares presentes na proposta pedagógica do curso.” (IFNMG, 2017), de modo que atende o artigo 43 da LDBEN nº 9.394/1996 que apresenta a finalidade da educação superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: **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; **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; (BRASIL, 1996)

A respeito da articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o referido PPP apresenta ainda as estratégias utilizadas para que essa articulação aconteça, pois fica estabelecido que ela acontecerá “...associada aos eixos integradores de cada período, não podendo ser desvinculada dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural concretizando, de forma efetiva e clara, a relação teoria-prática.” (IFNMG, 2017, p. 67)

Referente ao conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, o PPP do curso estabelece como tarefa:

...o resgate da identidade cultural da região e a procura de seu desenvolvimento pleno no seio da comunidade local e regional, investindo na formação de recursos humanos para o desempenho das profissões exigidas pela sociedade e necessárias ao mercado em continuas e profundas transformações. (IFNMG, 2017, p.8)

No mesmo documento encontrou-se a preocupação do Instituto de: “...estar permanentemente conectado com as necessidades sociais e econômicas das regiões em que está presente...” a fim de promover o desenvolvimento buscando contribuir “...para atender as demandas já existentes, assim como fomentar as potencialidades que determinada região apresenta, a fim de atender as demandas futuras.” (IFNMG, 2017, p. 8)

Sendo assim, percebe-se a preocupação do IFNMG com as demandas locais e regionais e com o desenvolvimento do território em que está inserido, atendendo assim a LDBEN nº 9394/96. Contudo, isso não pôde ser verificado de modo, explícito, no texto considerando as peculiaridades regionais e/ou locais, pois apesar de citar que tem como prioridade atender as

necessidades locais, não se encontrou no PPP ações concretas que subsidiassem o atendimento a essas demandas.

O Parecer CNE/CP nº 05/2005, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, sinaliza que as IES têm autonomia para implementação das propostas pedagógicas, observando-se alguns critérios básicos e de acordo com as questões de interesses locais e regionais:

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Conseqüentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultos, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular.. (PARECER CNE/CP Nº 5/2005, p. 10)

A estrutura curricular do curso de Pedagogia do IFNMG é constituída por três núcleos distintos, porém complementares, estando em consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia:

I- Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; II- Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo as demandas sociais; III- Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. (IFNMG, 2017, p.20)

Na busca de se encontrar as demandas locais no PPP do curso de Pedagogia do IFNMG procurou-se na matriz curricular alguma disciplina que remetesse às peculiaridades de seu território de atuação, como orientam as Diretrizes e encontrou-se apenas a disciplina optativa Pedagogia no Campo. Esse fato causou inquietação à pesquisadora, uma vez que se o acadêmico optar por outra disciplina, não terá em sua formação conteúdos relacionados às especificidades do campo.

Quanto às questões étnico-raciais e o ensino da cultura afro-brasileira e africana, destaca-se que o PPP salienta que as mesmas acontecerão de forma interdisciplinar, de acordo com o que determina a Resolução CNE/CP no 1, de 17/06/2004: “Esta temática será abordada de maneira mais expressiva nas aulas das disciplinas Educação para as Relações Inter étnicas,

Sociologia Geral, Antropologia e Educação e Currículos e Diversidade Cultural.” (IFNMG, 2017, p. 22)

Para analisar a articulação das demandas legais e regionais do PPP do curso de Pedagogia com os Planos Municipais de Educação dos municípios envolvidos nesta pesquisa, elaborou-se a tabela 7 a seguir:

Tabela 7- Articulação com as demandas legais e regionais

Demandas regionais PPP	Articulação com o PME		
	Januária	Pompéu	Turmalina
Estar permanentemente conectado com as necessidades sociais e econômicas das regiões em que está presente.	Art. 7 §4	Meta 7	Meta 12
Inserção das pessoas em processos de formação tecnológica e superior, capacitando-as para atuarem como agentes nos processos de mudanças necessárias a promoção do desenvolvimento socioeconômico sustentável da região.	Meta 13 Estratégia 1	Meta 7	Meta 12
Oportunizar o desenvolvimento da autonomia, da iniciativa e da criatividade dos cursistas, procurando trabalhar com situações do cotidiano escolar, estimulando a associação da associação teoria e da prática, princípios esses essenciais na formação do futuro professor que irá atuar na Educação Básica, contribuindo assim, com o desenvolvimento local e regional, uma vez que se propõe preparar os” ...cidadãos para atuarem como verdadeiros agentes de mudanças nos campos da atividade produtiva, econômica, social, política e cultural.	Meta 12 Estratégia 4 Meta 15 Estratégia 6	Meta 7	Meta 12 Estratégia 5

Fonte: elaborada pela pesquisadora

De acordo com a tabela 9, pode-se afirmar que os três PMEs analisados articulam as demandas leis e regionais em seus documentos. Destaca-se, porém, o plano do município de Januária, uma vez que estabelece estratégias detalhadas em cada um dos aspectos observados, enquanto os demais municípios apenas mencionam as ações em suas metas. O artigo 7 do PME de Januária prevê:

§4º - Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada à consulta prévia e informada a essa comunidade. (JANUÁRIA, 2015, pág.02)

Com essa menção, à prefeitura de Januária nos remete à preocupação com as especificidades do seu território de atuação, propondo então levar em conta a realidade existente e buscando promover, em regime de colaboração, a implementação de modalidades de educação que busquem aumentar a escolaridade de sua população.

Essa articulação do PME de Januária com as demandas locais e regionais também pode ser percebida na estratégia 13.1, na qual o município propõe a formação de um consórcio entre as instituições, com vistas à elaboração de um plano de desenvolvimento integrado, buscando ações que assegurem as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Também na estratégia 15.6 propõe: “valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica.” (JANUÁRIA, 2015, pág.20)

Sendo assim, pode-se afirmar que o PPP analisado apresenta articulação parcial com as demandas legais e regionais, expressa nos PMEs dos municípios alvo desta pesquisa, mas que essa é feita de forma mais geral e que o município de Januária apresenta estratégias mais diretas e objetivas em busca do alinhamento entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica.

Nesse sentido, torna-se relevante ressaltar a necessidade de reestruturação do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do IFNMG uma vez que ele é único e atende a todos os 15 polos de atuação do curso, os quais apresentam realidades bem distintas, territórios de atuação bem diferenciados e público alvo com especificidades locais que precisam ser levados em consideração no momento de elaboração do documento.

Destaca-se também que os Planos Municipais de Januária, Pompéu e Turmalina necessitam de uma avaliação e possível atualização, uma vez que foram elaborados em 2015 e que após a sua elaboração, não houve um momento de reflexão e análise sobre as ações desenvolvidas ao longo desses 5 anos de execução.

5. – CONCLUSÕES

A questão central a ser respondida pela pesquisa diz respeito ao alinhamento do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, em vigor, na modalidade EaD, do IFNMG e a sua articulação com as legislações vigentes e com os Planos Municipais de Educação dos Municípios de origem dos cursistas com matrícula ativa.

Depois de delimitada a problemática, partiu-se da hipótese de que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em EaD do IFNMG se apoia no arcabouço nacional necessário à aprovação de Cursos superiores na modalidade a distância, mas apresenta uma articulação frágil com as políticas públicas dos municípios com cursos em oferta.

Para se constatar ou não a referida hipótese, estabeleceu-se um contexto temporal de 2015 a 2019, mas foi necessário realizar uma revisão da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, desde a sua implementação, no final da década de 1930 até a atualidade, com base na leitura de textos e legislações que apresentassem as fundamentações históricas e as transformações ocorridas no curso. Especialmente os trabalhos de Gatti (2011), Libâneo (2015) e Nóvoa (1995) subsidiaram a concepção teórica.

A partir dessa revisão ficou explícito que o curso de Pedagogia sofreu muitas mudanças, sendo marcado por avanços e retrocessos na construção de sua identidade e que sua organização e estruturação da forma como é hoje constituída foram fruto de muitas discussões, movimentos e diversas legislações. O curso atualmente destina-se à formação inicial de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A revisão também mostrou que, com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) e a definição das habilitações, o curso se expandiu. Com o avanço da modalidade a distância, se tornou o curso em EaD mais procurado do país (IBGE, 2018).

Esse incremento possibilitou a criação de programas e parcerias para sua expansão, dentre elas a Universidade Aberta do Brasil, que possibilita aos cursos na modalidade EaD chegarem às localidades mais remotas do país.

Nesse contexto, adentrou-se no universo do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mais especificamente no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia em EaD, elaborado em (ano) e buscou-se junto aos Planos Municipais (2015 a 2025) dos municípios com

maior número de matrículas ativas - Januária, Pompéu e Turmalina - a articulação com as legislações vigentes e observou -se se os documentos atendiam as demandas legais previstas nas legislações vigentes, no contexto temporal de 2015 a 2019.

Quanto à metodologia tornou-se indispensável traçar um percurso de pesquisa documental. Por meio da análise de conteúdo, chegou-se a resultados preliminares para a organização de categorias que permitissem uma visão dos planos sob aspectos que se traduziram em Categorias de Análise, as quais trataram de buscar similaridades e contradições nos referidos PME e a articulação do Projeto Político Pedagógico com as demandas legais e regionais.

A análise das categorias apontou que os documentos apresentam nomenclatura e estrutura bastante diferenciadas, o que remete a uma articulação parcial com as demandas legais expressas nos PMEs dos municípios alvo desta pesquisa, uma vez que o Plano Municipal de Turmalina é nomeado de Plano Decenal Municipal e tem 17 metas, o de Pompéu apresenta 8 metas e o plano de Januária as 20 estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Essa categoria também mostrou que apenas o plano de Januária apresenta estratégias consistentes para a formação inicial docente, mais diretas e objetivas em busca do alinhamento entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica. O mesmo não ocorre nos planos de Turmalina e Pompéu, já que Pompéu não apresenta nenhuma estratégia voltada a formação docente e Turmalina propõe somente acompanhar, incentivar e divulgar matrículas em cursos de formação inicial.

A análise da segunda categoria mostra que o PPP analisado corre o risco de se tornar genérico, devido à pouca preocupação com as demandas regionais e locais. O documento não apresenta as especificidades regionais e locais, sendo único para todas as cidades contempladas na parceria da UAB com o curso de Pedagogia em EaD do IFNMG. Fato esse que pode significar uma lacuna na formação inicial docente, uma vez que não considera as peculiaridades de cada território de atuação.

Tais indicativos mostram que a hipótese inicial desta pesquisa constata a necessidade de reestruturação do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do IFNMG, uma vez que ele é único e atende a todos os 15 polos de atuação da instituição, nos quais o curso é oferecido, que apresentam territórios de atuação bem diferenciados e público alvo com especificidades locais que precisam ser levadas em consideração no momento de elaboração do mesmo.

Explicita também que a Valorização Profissional, apesar de ser um eixo estruturante do PNE, meta 17, não é registrado no PPP de forma explícita na estrutura curricular, mas vale aqui ressaltar que esse aspecto pode estar embutido na estrutura do projeto.

A pesquisadora deixa aqui registrado que tem sugestões para resolver os problemas encontrados na pesquisa: na estruturação dos PME dos municípios analisados propõe que seja feita uma avaliação das metas, estratégias e ações desenvolvidas ao longo desses cinco anos de instauração dos planos e que se faça um Congresso Municipal de acompanhamento do PME, no qual as prefeituras e comunidade em geral tenham a possibilidade de avaliar e aprimorar, regular e sistematicamente, seus planos, de acordo com as especificidades de cada município.

Quanto ao aprimoramento do PPP, sugere-se que o IFNMG faça reuniões com representantes das secretarias municipais de todos os polos envolvidos no projeto UAB, docentes e discentes, em busca de reestruturar o documento, com base nas especificidades de seu território de atuação.

Nesse sentido, esse trabalho de pesquisa indica apontamentos tanto para o IFNMG, quanto para as secretarias municipais envolvidas, com a intenção de reestruturar o curso de Pedagogia Ead do Instituto, como as ações voltadas a formação de professores e a valorização do magistério dos municípios focalizados, com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade da formação inicial docente e conseqüentemente a melhoria da qualidade educacional de seus municípios.

Para que isso ocorra, torna-se necessário um movimento amplo e contínuo de avaliação, reflexão e debates sobre os atuais documentos: PPP e PMEs e das políticas públicas voltadas a valorização do magistério e da formação inicial docente, a fim de validar as ações que obtiveram resultados satisfatórios e redimensionar as que deixaram lacunas ou que não foram estipuladas e ou desenvolvidas.

6 REFERÊNCIAS

ABED – **Associação Brasileira de Educação a Distância**. Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014. Curitiba: Ibepex, 2015.

ALVES, L. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. RBAAD: Associação Brasileira de Educação à Distância. v. 10, 2011. p. 83-92.

ALVES, J. R. M. **A história da EaD no mundo**. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (orgs.). Educação a distância: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANTES, Ana Paula; GEBRAN, Raimunda. **O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais**. Holos. Ano 30, vol. 6, 2014

AZEVEDO, Fernando de. (Et. Al). **O manifesto dos pioneiros da Educação Nova**. Conferência Nacional de Educação. IV, 1932. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf
Acesso 03/11/2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, E. S. de S. (2011, janeiro/abril). **Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 27(1), 39-52.

BARROS, D. M. V. **Educação a Distância e o universo do trabalho**. Bauru-SP: EUDSC, 2003.

BARÃO, G. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma política educacional do capital**. Boletim Germinal- Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação, n. 9, nov. 2009. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/biblioteca/biblioteca15.pdf>
Acesso em: 07 de março de 2020

BASTOS, CARDOSO E SABBATINI. **Uma visão geral da educação à distância**. Disponível em: <http://www.edumed.net/cursos/edu002.2000>.
Acesso 20 de maio de 2020.

_____. **A educação à distância: história, concepções e perspectivas**. Revista HISTEDBR. Campinas, n. especial, p.166-181, ago. 2006.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>

Acesso em: 02 de setembro de 2019.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (2006). **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.**

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018:** notas estatísticas. Brasília, 2019.

Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf

Acesso em: 26 novembro de 2019.

_____. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa **normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm

Acesso em 10 setembro de 2019.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus,** e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Acesso em 6 de setembro de 2019.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências (PNE). Brasília, DF: 2001. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>

Acesso em 12 de setembro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.** 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalogo2008azul.pdf>

Acesso em 10 de setembro de 2019.

_____. **Medida Provisória** nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 set., 2016. Seção 1. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html> .Acesso em 08 de setembro de 2019.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 17 fev., 2017. Seção 1. **BARRETTO, E. S. de S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional.**

RBP AE, v.27, n.1, p. 39-52, jan./abr. 2011.

_____. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. **Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009b. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12056-13-outubro-2009-591732-norma-pl.html>

Acesso em: 05 de setembro de 2019

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

Acesso em 12 de setembro de 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.**

Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

Acesso: 15 de setembro de 2019.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 17 fev., 2017. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

Acesso: 24 de outubro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior – IES.** Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>

Acesso em: 05 de dezembro de 2019.

_____. Ministério da Educação. Decreto Nº 5622 de 19/12/2005, que **regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20/10/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm

Acesso em 20 dez. 2019

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015 (2015). **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=%20download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192

Acesso em 25 de janeiro de 2020.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (2006). **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 17 de novembro de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

Acesso em 27 de janeiro de 2020.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (2002). **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília:

Conselho Nacional de Educação. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf
 Acesso em 19 de janeiro de 2020.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (2002). **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>
 Acesso em 13 de fevereiro de 2020.

_____. Ministério da Educação. Portal MEC, 2017.
 Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia>
 Acesso em: 05 de novembro de 2019.

_____. Parecer n. 251/62. **Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia.** Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 11, pp. 59-65, 1963.

_____. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. **Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia.** Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100, pp. 101-17, 1969.

_____. **Plano decenal de educação para todos.** - Brasília : MEC, 1993. - versão atualizada 120p. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf#:~:text=Por%20uma%20sugest%C3%A3o%20do%20Comit%C3%AA, discutida%20com%20toda%20a%20sociedade.>
 Acesso em 04 de fevereiro de 2020.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CARVALHO, Fátima Mendes. **Décadas de 30, anos de incertezas.** 2009.
 Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/decada-de-30-os-anos-de-incertezas#:~:text=A%20d%C3%A9cada%20de%2030%20%C3%A9,o%20crescimento%20do%20proletariado%20urbano.>
 Acesso em 21 de junho de 2020.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAVES, Eduardo. **O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual.** Caderno do CEDES. A formação do educador em debate. São Paulo, (1 – 2), 1981.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Da história do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil. O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais.** 2008. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro. Disponível em:
<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp076308.pdf> Acesso em: jan. 2020.

DOURADO, Luiz Fernando. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: Concepções e desafios.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>

Acesso em 27 de setembro de 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 2 ed. São Paulo: ARTMED, 2002.

Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf. Acesso em: 25 de julho de 2020

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 48ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FURLAN, Elisângela. F. A. F. **Ensino da Arte na década de 70: As diferentes linguagens visuais e sua influência na formação educacional do sujeito.** 2013,

Disponível em:

http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/48.pdf

Acesso em 15 de dezembro de 2019.

GAMA, R. **A Tecnologia e o Trabalho na História.** São Paulo: Nobel Edusp (Livraria Nobel S.A. e Edusp). 1987.

GATTI, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** Revista Internacional de Formação de Professores, [S.l.], p. 161-171, mai. 2016. ISSN 2447-8288.

Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>

Acesso em: 15 out. 2019.

_____, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010

_____, B. A. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 57, 2014.

_____, B. A. **Políticas educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente.** In: PACHECO RIOS, J. A. V. (Org.). Políticas, práticas e formação na educação básica. Salvador: Editora da UFBA, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira.** Curitiba: IBPEX, 2005.

GUSSO, Divonzir A. **Políticas públicas: teoria e prática da ação do Estado.** Brasília, 1990a.

Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/219-59-PB.pdf> Acesso em 15 de julho de 2020.

IBGE Cidades. **O Brasil Município por Município**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>
Acesso em: 05 de dezembro de 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico :**Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. P. 37 Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf
Acesso em 24 de outubro de 2019.

JAMIL CURY, Carlos. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 29, n. 2, nov. 2013. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43518>.
doi:<https://doi.org/10.21573/vol29n22013.43518>.
Acesso em: 13 jul. 2020.

LEITE, A. V. N. **A formação e o desempenho profissional do professor**. (Dissertação de Mestrado em Educação), Universidade Cidade de São Paulo –USP. São Paulo,2009.

LIBÂNEO José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **J. C. Adeus professor, adeus professora?** – novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, L. F.; FARIA, A. A. **O que e o quem da EaD: história e fundamentos**. 1.ed. Curitiba: InterSaberes, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

MARQUES, M. O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 12, n. 54, p. 43-50, 1992.

MARTELLI, A. C.; MANCHOPE, E. C. P. **A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, v.3, n.1, p 21. 2009.
Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/517-1726-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/517-1726-1-PB%20(3).pdf)
Acesso em 26 de junho de 2020.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade** - Petrópolis: Vozes, 1995.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância**. Universidade de São Paulo. Disponível em: . Acesso em: 14 nov. 2009

_____. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. Site pessoal do autor, São Paulo, artigo atualizado em 2007. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf
Acesso em: 23 de março de 2014.

MOORE, M.G. **Recent contributions to the theory of distance education**. Open Learning, v.5, p.10-15, 1990.

NOGUEIRA, S. M. N. Educação a Distância e a Formação do Educador. In: Lynn Alves; Cristiane Nova. (Org.). **Educação a Distância** - uma nova concepção de aprendizagem e interatividade. 1ªed. São Paulo: Futura, 2003, p. 149-164.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995.

NUNES, I. B. Educação a Distância e o Mundo do Trabalho. **Revista Tecnologia Educacional**, n. 107, p. 73-78, jul./ago., 1992. In: LOBO NETO, Francisco José da Silveira (org.). Educação a 20 Distância: referências e trajetórias. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano, 2001

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes e identidade da docência**. In: S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, Fabio Prado. **O rádio educativo no Brasil, uma visão histórica**. Rio de Janeiro. Soarmec Editora, 1999.

PINTO, Á. V. **O conceito de tecnologia**. vol. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PINTO. F. Comentários à Constituição Brasileira. São Paulo: Saraiva, 1989.

PRETI, O. **Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. Cuiabá: NEAD/ IE –UFMT. 1996

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993

RODRIGUES, A. M. M. **Por uma filosofia da tecnologia**. In: Grinspun, M.P.S.Z. (org.). Educação Tecnológica - Desafios e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001: 75-129.

ROMANELLI, O. O. História da Educação no Brasil (1930/1973). 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, M. **Espaço e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 169 p.

_____. **História da formação docente no Brasil: Três momentos decisivos**. Revista do Centro de Educação, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan/ abr., 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da; MACHADO, Lourdes Marcelino (Org.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

_____, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Elizabeth Vieira Matheus. **A formação do Pedagogo: um estudo exploratório de três cursos de Pedagogia à luz das diretrizes curriculares nacionais**. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UDESC, 2004

SILVA, Marco. **Educação a distância (EaD) e educação online (EOL) nas reuniões do GT 16 da ANPEd (2000-2010)**. Revista Teias, [S.l.], v. 13, n. 30, p. 24 pgs., dez. 2012. ISSN 1982-0305.

Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24273>. Acesso em: 04 nov. 2020.

SOKOLOWSKI, M.T. **História do Curso de Pedagogia no Brasil**. Comunicações. Piracicaba Ano 20 n. 1 p. 81-97. jan.-jun. 2013 Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1110/1192> Acesso em 20 de setembro de 2020.

SOUZA, Paulo Renato. **Educação e responsabilidade social**. Folha de São Paulo. Opinião. 16/06/2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1906200608.htm> Acesso em 10 de março de 2020.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. In. Revista Brasileira de Educação, 14, maio-ago, 2000. p. 61-88.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil. In: ARAUJO, J.C.S. FREITAS, A.G.B. e LOPES, A. P.C. (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império a República**. Campinas: Alínea. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** Uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995.

WARDE, Mirian Jorge. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Guiomar N. at al. **Educação e transição democrática.** 4ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1986.

ANEXOS

Anexo I – Termo de consentimento livre e esclarecido IFNMG

AUTORIZAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (de acordo com o item IV da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde)

Por este instrumento por mim assinado dou pleno consentimento ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – a aluna do Programa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal dos vales do Jequitinhonha e Mucuri, UFVJM - DANIELA DOS SANTOS LANDAZURI, Pedagoga, para analisar os documentos que se encontram sob a responsabilidade da coordenação do curso de Pedagogia a Distância, para a utilização em sua dissertação de Mestrado que tem como título (provisório) **O ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: um olhar para a interface entre o curso de Pedagogia e as Políticas Públicas Educacionais**, e que tem como objetivo maior analisar o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, na modalidade EaD, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – e como ele atende as demandas previstas nas legislações vigentes e no Plano Municipal de Educação dos Municípios com maior número de matrículas ativas.

Tenho pleno conhecimento que não haverá desconforto, danos e/ou riscos ao Instituto, decorrentes da pesquisa. Tenho ainda a liberdade de recusar a participação ou a retirada dos dados do Instituto em qualquer fase da pesquisa, sem penalização, tendo assegurado a garantia do sigilo e privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, além de não haver nenhuma forma de indenização ou ressarcimento das despesas decorrentes da participação na mesma.

Concordo plenamente que todos os dados obtidos durante a pesquisa constituem propriedade exclusiva do IFNMG e da aluna de mestrado Daniela dos Santos Landazuri, a qual dou pleno direito de retenção, uso na elaboração da pesquisa e de divulgação em televisão, jornais, congressos ou revistas científicas do país e do estrangeiro, respeitando os respectivos códigos de ética.

Local e data: Montes Claros, 14 de novembro de 2019

Andréia Soares de Matos

Assinatura

Andréia Soares de Matos
Diretor de Educação a Distância
IFNMG
Portaria nº 054/2012

Anexo II – Termo de consentimento livre e esclarecido Januária

AUTORIZAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (de acordo com o item IV da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde)

Por este instrumento por mim assinado, enquanto representante da Secretaria Municipal de Educação de Januária dou pleno consentimento a aluna do Programa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal dos vales do Jequitinhonha e Mucuri, UFVJM - **DANIELA DOS SANTOS LANDAZURI**, Pedagoga, para analisar o PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, para a utilização em sua dissertação de Mestrado que tem como título (provisório) **O ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: um olhar para a interface entre o curso de Pedagogia e as Políticas Públicas Educacionais**, e que tem como objetivo maior analisar o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, na modalidade EaD, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – e como ele atende as demandas previstas nas legislações vigentes e no Plano Municipal de Educação dos Municípios de Turmalina, Januária e Pompéu, uma vez que os 3 municípios são os que tem o maior número de acadêmicos no curso de Pedagogia,

Tenho pleno conhecimento que não haverá desconforto, danos e/ou riscos à prefeitura, decorrentes da pesquisa. Tenho ainda a liberdade de recusar a participação ou a retirada dos dados da prefeitura em qualquer fase da pesquisa, sem penalização, tendo assegurado a garantia do sigilo e privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, além de não haver nenhuma forma de indenização ou ressarcimento das despesas decorrentes da participação na mesma.

Concordo plenamente que todos os dados obtidos durante a pesquisa constituem propriedade exclusiva da prefeitura de Januária e da aluna de mestrado Daniela dos Santos Landazuri, à qual dou pleno direito de retenção, uso na elaboração da pesquisa e de divulgação em televisão, jornais, congressos ou revistas científicas do país e do estrangeiro, respeitando os respectivos códigos de ética.

Local e data: Januária 24/08/2020

afreda
Assinatura

Valéria Virínez Mota Martins Gusão,
Secretária Municipal de Educação
Decreto Nº 4.345 de 10 de Outubro de 2011

Anexo III – Termo de consentimento livre e esclarecido Pompéu

AUTORIZAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(de acordo com o item IV da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde)

Por este instrumento por mim assinado dou pleno consentimento a Secretaria Municipal de Pompéu a aluna do Programa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal dos vales do Jequitinhonha e Mucuri, UFVJM - **DANIELA DOS SANTOS LANDAZURI**, Pedagoga, para analisar o PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, para a utilização em sua dissertação de Mestrado que tem como título (provisório) **O ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: um olhar para a interface entre o curso de Pedagogia e as Políticas Públicas Educacionais**, e que tem como objetivo maior analisar o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, na modalidade EaD, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – e como ele atende as demandas previstas nas legislações vigentes e no Plano Municipal de Educação dos Municípios de Turmalina, Januária e Pompéu, uma vez que os 3 municípios são os que tem o maior número de acadêmicos no curso de Pedagogia.

Tenho pleno conhecimento que não haverá desconforto, danos e/ou riscos à Prefeitura, decorrentes da pesquisa. Tenho ainda a liberdade de recusar a participação ou a retirada dos dados da prefeitura em qualquer fase da pesquisa, sem penalização, tendo assegurado a garantia do sigilo e privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, além de não haver nenhuma forma de indenização ou ressarcimento das despesas decorrentes da participação na mesma.

Concordo plenamente que todos os dados obtidos durante a pesquisa constituem propriedade exclusiva da prefeitura municipal de Pompéu e da aluna de mestrado Daniela dos Santos Landazuri, à qual dou pleno direito de retenção, uso na elaboração da pesquisa e de divulgação em televisão, jornais, congressos ou revistas científicas do país e do estrangeiro, respeitando os respectivos códigos de ética.

Local e data: Pompéu, 31 de agosto de 2020

Assinatura

Fabiana
Fabiana Cecília de Moura
Secretaria Municipal de Educação

Anexo IV – Termo de consentimento livre e esclarecido Turmalina

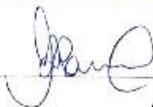
AUTORIZAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (de acordo com o item IV da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde)

Por este instrumento por mim assinado dou pleno consentimento a Secretaria Municipal de Turmalina a aluna do Programa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal dos vales do Jequitinhonha e Mucuri, UFVJM - **DANIELA DOS SANTOS LANDAZURI**, Pedagoga, para analisar o PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, para a utilização em sua dissertação de Mestrado que tem como título (provisório) **O ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: um olhar para a interface entre o curso de Pedagogia e as Políticas Públicas Educacionais**, e que tem como objetivo maior analisar o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, na modalidade EaD, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – e como ele atende as demandas previstas nas legislações vigentes e no Plano Municipal de Educação dos Municípios de Turmalina, Januária e Pompéu, uma vez que os 3 municípios são os que tem o maior número de acadêmicos no curso de Pedagogia.

Tenho pleno conhecimento que não haverá desconforto, danos e/ou riscos a prefeitura, decorrentes da pesquisa. Tenho ainda a liberdade de recusar a participação ou a retirada dos dados da prefeitura em qualquer fase da pesquisa, sem penalização, tendo assegurado a garantia do sigilo e privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, além de não haver nenhuma forma de indenização ou ressarcimento das despesas decorrentes da participação na mesma.

Concordo plenamente que todos os dados obtidos durante a pesquisa constituem propriedade exclusiva da prefeitura e da aluna de mestrado Daniela dos Santos Landazuri, a qual dou pleno direito de retenção, uso na elaboração da pesquisa e de divulgação em televisão, jornais, congressos ou revistas científicas do país e do estrangeiro, respeitando os respectivos códigos de ética.

Local e data: Turmalina, 20 de janeiro de 2020.



Maria do Rosário Alves de Macedo
RG: M-5 188.884
Secretaria Municipal de Educação

Assinatura

Anexo V - Metas do plano municipal de Januária

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 80% (oitenta por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de

modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 90%(noventa por cento) até 2020 e, até o final da vigência deste PME, garantir a redução do analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: expandir as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Meta 12: elevar, em regime de colaboração com a União e o Estado, 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) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: contribuir significativamente para elevar a qualidade da educação superior, criando oportunidades de modo a ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%(setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: estimular a criação de cursos de pós-graduação stricto sensu, nas instituições de ensino superior existentes no município de Januária, de modo a atingir a titulação de mestres e doutores.

Meta 15: colaborar com a União e o Estado com a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado 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.

Meta 16: contribuir com a União para a formação em nível de pós-graduação, de 50%(cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e para a garantia que todos (as) os (as) profissionais da educação básica tenham formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério da rede pública 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 PME.

Meta 18: reestruturar e assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, os planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior das redes públicas, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Meta 20: contribuir com a ampliação e o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto -PIB do País no 5o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Anexo VI - Metas do Plano Municipal de Pompéu

Meta 1: Utilizou a meta 1 do PNE

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4(quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: Uniu-se as metas 2, 5 e 6 do PNE

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 80% (oitenta por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as)alunos (as) da educação básica.

Meta 3: Uniu-se as metas 3 e 11 do PNE

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15(quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Meta 4: Utilizou-se a meta 4 do PNE

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados

Meta 5: Utilizou-se a meta 7 do PNE

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb

Meta 6: Utilizou-se as metas 8, 9 e 10 do PNE

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 90%(noventa por cento) até 2020 e, até o final da vigência deste PNE, garantir a redução do analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 7: Uniu-se as metas 12, 13 e 14 do PNE

Meta 12: elevar, em regime de colaboração com a União e o Estado, 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) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior, criando oportunidades de modo a ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%(setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, nas instituições de ensino superior existentes no município de Januária, de modo a atingir a titulação de mestres e doutores.

Meta 8: Uniu-se as metas 15, 16, 17 e 18 do PNE

Meta PNE 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (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. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado 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.

Meta PNE 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (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

Meta PNE 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.

Meta PNE 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(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.

Meta 9: Utilizou-se a meta 19 do PNE

Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Meta 10: Utilizou-se a meta 20 do PNE

Meta 20: Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Anexo VII - Metas do Plano Municipal de Turmalina

Meta 1: Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste plano, fomentando a qualidade da Educação Infantil em consonância com Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil.

Meta 2: Assegurar que, no mínimo 95,% da população de 6 a 14 anos conclua o Ensino Fundamental em 9 anos, até o último ano de vigência desse Plano.

Meta 3: Universalizar, até 2.020, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste Plano, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 70% (setenta por cento).

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Meta 6: Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Meta 7: Promover a qualidade da educação ofertada na modalidade da educação básica, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes metas para o IDEB

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para -94% (noventa e quatro por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: Propiciar e estimular as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Meta 12: Elevar por meio das instituições credenciadas 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) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada à qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: Assegurar, em regime de colaboração, 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.

Meta 14: Garantir, em regime de colaboração, a formação, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste plano, e assegurar a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do Sistema de Ensino.

Meta 15: Valorizar os profissionais do magistério da educação básica assegurando a existência de Planos de Carreira dos Profissionais da Educação Básica garantindo que a remuneração inicial do professor não seja inferior ao Piso Salarial Nacional.

Meta 16: Garantir condições para efetivação da gestão democrática da educação até 2016, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho, no âmbito das escolas públicas, com recursos e apoio técnico da União para tanto.

Meta 17: Ampliar gradativamente o investimento público em educação pública de forma a aumentar o patamar mínimo de 25% para 30% até o final do decênio.