



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MARIA ISA PINHEIRO CARDOSO GONÇALVES

PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA URCA:
ORIGEM, CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO

Crato - CE
2020

MARIA ISA PINHEIRO CARDOSO GONÇALVES

**PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA URCA:
ORIGEM, CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, da Universidade Regional do Cariri, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz

Coorientadora: Profa. Dra. Isabelle de Luna Alencar Noronha

**Crato – CE
2020**

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA
Bibliotecária Ana Paula Saraiva de Souza CRB 3/100

Gonçalves, Maria Isa Pinheiro Cardoso.

G635p Programa especial de formação pedagógica na URCA: Origem, construção e reconstrução/ Maria Isa Pinheiro Cardoso Gonçalves. – Crato-CE, 2020.

89p.; il.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, da Universidade Regional do Cariri – URCA: Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa II: Formação de Professores, Currículo e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz

Coorientadora: Profa. Dra. Isabelle de Luna Alencar Noronha

1. Formação docente, 2. Esquema I, 3. Saberes pedagógicos;
I. Título.

CDD.371.3

MARIA ISA PINHEIRO CARDOSO GONÇALVES

**PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA URCA:
ORIGEM, CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, da Universidade Regional do Cariri, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de professores, currículo e ensino.

Aprovada em: 22/12/2020

Profa. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz (Orientadora)
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Profa. Dra. Isabelle de Luna Alencar Noronha (Coorientadora)
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Profa. Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro (membro interno do Programa)
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Profa. Dra. Rita Cristiana Barbosa (membro externo do Programa)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Aos pequenos e grandes professores e professoras que passaram por nossa vida deixando as suas marcas, parte integrante do que somos, da forma como olhamos o mundo e as pessoas, de como deixaremos nelas as nossas marcas.

AGRADECIMENTOS

À vida, dom de Deus e fonte de inspiração.

À docência que me mantém aberta à essa vida e às novas aprendizagens.

À família, da qual sou oriunda e à família que constitui, ambas me trazem segurança, alegria e orgulho.

Aos meus colegas, professores e professoras que me dão a sua amizade e a alegria da troca de aprendizados e do convívio.

Às minhas colegas e incentivadoras, dentre as quais Isabelle de Luna, Maria Dulcinea e Zuleide Fernandes. Para elas vai um agradecimento especial.

À Edilma, secretária do Programa Especial de Formação Pedagogia da URCA, pela dedicação e compromisso para com tudo que se refere a ele e pela solicitude no trato com cursistas e professores.

À professora Cristina Alexandrino, que participou conosco da coordenação do programa, no início do seu funcionamento e, depois, o conduziu por nove anos.

À professora Maria Dulcinea que, também, coordenou conosco o Programa, de 2012 à 2016. Para ela, mais uma vez, obrigada.

A todos(as) os(as) colegas que ministraram, com dedicação e competência, as disciplinas do Programa, partilhando com alunos e alunas saberes e valores, o nosso sincero agradecimento.

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação.

RESUMO

A presente dissertação tem o seu foco voltado à formação proporcionada pelo Programa Especial de Formação Pedagógica – Esquema I da URCA que é destinada à habilitação de bacharéis e tecnólogos para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A pesquisa tem como objetivo geral identificar como o processo de formação no Esquema I, da URCA, impacta pedagógica e socialmente a formação dos professores. Como objetivos específicos pretende-se construir a história do Programa, contextualizando-o educacional, política, social e economicamente; conhecer as mudanças ocorridas tanto nas leis que o disciplinam, quanto nas suas práticas pedagógicas. Metodologicamente, a pesquisa trilhou o caminho da etnopesquisa-formação (MACEDO, 2010) em que o etnopesquisador é membro da comunidade investigada, posto que a pesquisadora colabora com o citado programa na URCA, desde a implantação do mesmo em 1998, estando na atualidade, em sua coordenação. Este Programa está vinculado ao Departamento de Educação, curso de Pedagogia da URCA do qual a pesquisadora é docente, nesse sentido, a pesquisa se efetiva no campo de atuação da pesquisadora o que justifica a adoção da etnografia como método. Como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa utilizou, além da experiência da pesquisadora, a análise documental e os questionários aplicados a discentes e egressos do Programa. Teoricamente os estudos e análises tiveram por base o pensamento de Branco (2015); Brzezinski (2008), Cancian (2014), Charlot (2013), Félix (1986); Freire (1997); Gadotti (2010), Romanelli (2001); Tardif (2002), dentre outros. A pesquisa documental fez uso da legislação educacional do Brasil entre 1932 e 2020 e nos documentos relacionados ao Esquema I, na URCA. Como resultados, apresenta-se a construção da história e a defesa deste modelo de formação, que embora possa atender também, a políticas reducionistas e aligeiradas de formação docente, tem efeitos de positividade nos aspectos de desenvolvimento sociais, pedagógicos e econômicos na região do Cariri cearense e adjacências, posto que os saberes da docência, quando disseminados, atingem vários setores sociais provocando mudanças em vidas individuais, coletivas e institucionais. O produto derivado de tal estudo configura-se na elaboração de uma proposta de projeto pedagógico para as futuras turmas do Esquema I na URCA.

Palavras-chave: Formação docente; Esquema I; Saberes pedagógicos.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the training provided by the Special Program for Pedagogical Training - Scheme I of URCA, which is aimed at qualifying bachelors and technologists for teaching in the final years of elementary school and high school. The general objective of the research is to identify how the training process in Scheme I, of URCA, has a pedagogical and social impact on teacher training. As specific objectives it is intended to build the history of the Program, contextualizing it educationally, politically, socially and economically; to know the changes that have occurred both in the laws that discipline him and in his pedagogical practices. Methodologically, the research followed the path of ethno-research-training (MACEDO, 2010) in which the ethno-researcher is a member of the investigated community, since the researcher has collaborated with the mentioned program in URCA, since its implementation in 1998, being today, in its coordination. This Program is linked to the Department of Education, URCA's Pedagogy course of which the researcher is a teacher, in this sense, the research takes place in the researcher's field of activity, which justifies the adoption of ethnography as a method. As instruments of data collection, the research used, in addition to the researcher's experience, documentary analysis and questionnaires applied to students and graduates of the Program. Theoretically, studies and analyzes were based on Branco's thinking (2015); Brzezinski (2008), Cancian (2014), Charlot (2013), Félix (1986); Freire (1997); Gadotti (2010), Romanelli (2001); Tardif (2002), among others. The documentary research made use of the Brazilian educational legislation between 1932 and 2020 and in documents related to Scheme I, in URCA. As a result, we present the construction of history and the defense of this training model, which, although it can also meet reductionist and lessened policies of teacher training, has positive effects in the aspects of social, pedagogical and economic development in the Cariri region. Ceará and surroundings, since the knowledge of teaching, when disseminated, affects various social sectors causing changes in individual, collective and institutional lives. The product derived from such study is configured in the elaboration of a proposal for a pedagogical project for the future classes of Scheme I in URCA

Keywords: Teacher training; Scheme I; Pedagogical knowledge.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01	Localização dos campi de atuação da URCA.....	37
Quadro 02 -	Estrutura Curricular do Programa Especial de Formação Pedagógica - URCA, 2006-2012	61
Quadro 03 -	Estrutura Curricular do Programa Especial de Formação Pedagógica - URCA, 2006-2012	63
Quadro 04	Estrutura Curricular do Programa Especial de Formação Pedagógica - URCA / 2012-2015	64
Tabela 01 -	Número de matriculados e percentual de concludentes, por turma, do Programa Especial de Formação Pedagógica da URCA	45
Tabela 02 -	Áreas de habilitação dos concludentes do Programa Especial de Formação Pedagógica da URCA	46
Tabela 03 -	Números e percentuais de habilitados por área de formação pelo Programa Especial de Formação Pedagógica da URCA	47
Tabela 04 -	Programa Especial de Formação Pedagógica – URCA: cidades e estados de origem dos cursistas	51

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Raio de atuação da URCA na Região Nordeste do Brasil	36
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curriculares
CAPES	Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE-CE	Conselho Estadual de Educação do Ceará
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CREDES	Coordenadorias Regionais de Educação
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FUNDEB	Fundo de Manutenção, Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção, Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
H	Hidrogênio
H ² O	Fórmula da água, duas moléculas de Hidrogênio e uma de Oxigênio
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NECAD	Núcleo de Formação Continuada e à Distância
O	Oxigênio
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
RCNs	Referências Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2. PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, UMA ABORDAGEM HISTÓRICA.....	21
2.1 O cenário macroestrutural do Brasil à época da criação do Programa Especial de Formação Pedagógica – Esquema I.....	21
2.2. A Formação Pedagógica no Brasil a partir da Reforma Francisco Campos: da criação do Esquema 3+1 à primeira LDB, Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961 e na Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971	25
2.3 O Programa Especial de Formação Pedagógica na Lei Nº 9394/96 e as novas orientações para o seu funcionamento.....	33
3 O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA – ESQUEMA I, NA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA	36
3.1 As demandas regionais na área da docência da Educação Básica e o contexto de implantação do Programa Especial de Formação Pedagógica na URCA	36
3.2 O Programa Especial de Formação Pedagógica, na Universidade Regional do Cariri – URCA, de 1998.2 a 2018.2.....	49
3.2.1 O Núcleo Contextual	54
3.2.2 O Núcleo Estrutural.....	57
3.2.3 O Núcleo Integrador	58
3.3 A evolução da construção do currículo do Programa Especial de Formação Pedagógica na URCA, a partir da legislação que o regulamenta.....	59
4. O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA – IMPACTOS PEDAGÓGICOS E SOCIAIS	67
4.1. Formação docente, campo de disputas e de construção de saberes.....	67
4.2 Por que fazer o Esquema I.....	69
4.3 A influência do Esquema I na vida dos alunos.....	71
4.4 Mudanças sugeridas ao Curso	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS	84

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma temática sempre em evidência no cenário educacional, seja na esfera local, nacional e/ou mundial, sob as mais variadas nuances e focos. A preocupação com a temática justifica-se, sobretudo, em um cenário no qual os saberes da educação escolar, indispensáveis a essa formação, garantem maior qualidade ao processo educativo, necessário ao desenvolvimento e inserção das pessoas no mundo social e do trabalho.

Dentre as pesquisas sobre o tema encontramos aquelas que buscam identificar, por exemplo, os saberes e fazeres da docência (TARDIF, 2002; GADOTTI, 2003; CHARLOT, 2013), outras abordam a formação a partir de uma leitura das políticas educacionais (BRZEZINSKI, 2008; GATTI, 2010), e outras, ainda, que enfatizam a história da formação docente (SAVIANI, 2009). Estas diversas abordagens, entretanto, não são excludentes. Consideramos, inclusive, que são complementares, uma vez que todos esses fatores são preponderantes na formação docente, seja para a Educação Básica, em seus vários níveis e modalidades e/ou ensino superior.

Consideramos, também, que a ação docente se materializa através das dimensões político-filosófica e científica do ato educativo e reflete a compreensão que o professor tem dos fenômenos sociais, do papel da educação e do educador, do domínio que o mesmo detém dos saberes da sua respectiva área e da interação desses saberes com as demais áreas do conhecimento e com a realidade social daqueles alunos com os quais ele interage no exercício da docência. Por fim, mas não menos importante, reconhecemos os conhecimentos técnicos ou, dimensão técnica do ato educativo, o saber fazer, necessário a essa formação, enquanto recurso de motivação, transmissão e de ampliação das possibilidades de aprendizagem.

Levando em conta, pois, a pluralidade de fatores que determinam a formação docente, buscamos, com esse estudo, situá-la em um contexto, no qual se evidenciam as dimensões política, histórica e pedagógica. Não podemos, entretanto, esquecer que, na macroestrutura da qual fazem parte essas engrenagens, a dimensão econômica encontra-se, também, presente e atua como motor propulsor, influenciando e/ou determinando, de certa forma, o ritmo e a direção das demais, portanto, interferindo no funcionamento do todo. Nesse sentido, justifica-se, no nosso estudo, ora determo-nos mais em uma dessas dimensões, ora focarmos outra.

Ao abordar a formação docente como uma construção, cuja base assenta-se em pilares determinados por múltiplos fatores, que são complementares entre si, esperamos que

essa diversidade de foco não seja confundida como uma fuga do tema, pois é a própria natureza dessa formação e do estudo, que direciona o nosso olhar para essas múltiplas dimensões e fatores intervenientes nessa formação. É, portanto, entendimento que entre esses fatores existem interdependência e complementaridade, que os mesmos possuem realidades multifacetadas, as quais, mutuamente, permeiam a ação e a formação dos docentes que, no nosso entender, precisa ser tratado através de uma visão mais ampla. Acreditamos ser, esse tipo de visão, necessária à abordagem que ora pretendemos. Procuraremos, no entanto, situá-la de forma a deixar claro o ângulo pelo qual a vislumbramos e não perder de vista a especificidade da sua natureza.

A pesquisa que ora apresentamos tem o seu foco na formação de professores, precipuamente, na formação proporcionada pelo Programa Especial de Formação Pedagógica – Esquema I¹, da Universidade Regional do Cariri (URCA), Programa que ajudamos a implantar na URCA e que funciona desde julho de 1988. Ou seja, já está presente na região do Cariri há mais de 20 anos e a procura é uma constante na IES. Ainda não temos estudos científicos sobre os impactos pedagógicos e sociais que ele provocou na região do Cariri cearense, o que por si, já justifica que nos debruçemos sobre o tema, a fim de observá-lo melhor, afim de detectar quais os seus efeitos no público que por ele é diretamente atendido. Pretendemos, outrossim, refletir e analisar o programa como um todo, objetivando detectar quais os pontos nos quais o mesmo poderá ser aperfeiçoado e assim fortalecê-lo, como um instrumento, não apenas legal, mas também, efetivo e de qualidade, na busca de uma proposta de formação que responda cada vez melhor aos desafios da educação. No desejo de aperfeiçoar e fortalecer o Programa Especial de Formação Pedagógica na URCA, ao final, faremos proposição de ações que direcionarão o nosso esforço para a melhor qualificação dos nossos egressos.

Outra questão que nos incentiva à reflexão e busca de alternativas que agreguem qualidade ao programa, reside no fato de que, se a legislação que regulamenta o seu funcionamento adota mudanças no seu perfil, na perspectiva de aperfeiçoá-lo, como podemos observar a partir das Resoluções de 1º de junho de 2015, a de 9 de agosto de 2017, a de N° 3 de 3 de outubro de 2018 e, por último, a Resolução de N° 2, de 20 de dezembro de 2019, entre outras, sinalizam que o mesmo é necessário como instrumento de formação e formalização da docência. Nesse sentido, as experiências com este Programa deverão ser

¹ O Programa Especial de Formação Pedagógica, objeto de estudo dessa pesquisa, teve origem no modelo da formação docente Esquema 3 + 1, ou Esquema 1. Apesar da nova nomenclatura, ainda hoje ele é conhecido e tratado, pela comunidade acadêmica, por “Esquema I”. Por esta razão, as duas terminologias coexistem no nosso texto, referindo-se ao mesmo Programa.

socializadas, a fim de que elas fomentem reflexões que desaguem nas mudanças necessárias e que contribuam, efetivamente, para a melhoria da sua qualidade, o que repercutirá na formação oferecida aos docentes com reflexos na educação como um todo.

É objetivo geral desta pesquisa identificar como o processo de formação do Programa Especial de Formação Pedagógica – Esquema I, oferecido pela URCA, impacta pedagógica e socialmente a formação dos professores, bem como propor alternativas de ações para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do mesmo. Como objetivos específicos, pretende-se historicizar o surgimento e a trajetória do Esquema I da Lei Francisco Campos até os dias atuais e conhecer as suas práticas pedagógicas.

Inicialmente, é importante dizer que o Programa Especial de Formação Pedagógica surgiu a partir do modelo de formação docente instituído através do Decreto Lei Nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que vigorou em todo o país, como instância de formação de professores, desde a sua criação, proposta na reforma Francisco Campos em 1932, e sua implantação, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, sob a ordenação do Decreto Lei Nº 1.190, de 04 de abril de 1939. O Esquema 3+1 foi mantido como modelo único de formação docente até a década de 60. Em legislação posterior, que norteava as habilitações, esse tipo de formação foi motivo de reformulações. Um exemplo disso é a Portaria Nº 432, de 19 de julho de 1971 a qual “Normatiza a Organização Curricular do Esquema I e Esquema II, fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências”. Podemos dessa forma constatar que essa modalidade de habilitação docente permaneceu vigente, ora como única alternativa de habilitação, ora convivendo com outros modelos de formação de professores. Entretanto, com maior ou menor destaque, de forma ativa ou latente, permaneceu viva, para entrar, novamente em cena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, com indicação explícita da sua função, como o próprio nome assim o especifica. A partir de então, passou a ser nomeado como Programa Especial de Formação Pedagógica, destinado a habilitar, em situações específicas, bacharéis e tecnólogos para o exercício da docência.

Fica, portanto, explicitado na LDB 9.394/96 que o mesmo coexistiria com outras modalidades de habilitação, e que seria destinado a uma categoria de professores, os quais já possuíam uma graduação. Na regulamentação do Esquema I evidencia-se, também, que ele não se constitui em curso e sim como programa, com indicações para se extinguir².

² Houve, inclusive um dos membros do Conselho Federal de Educação - CEF (Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset), que votou em separado, contra a criação do programa, nos moldes do Parecer nº CP 04/97, alegando que na LDB 9394/96 ele está explicitado como um tipo de formação que deve ser oferecida pelas instituições superiores de modo permanente.

Ao voltarmos nossa atenção para essa modalidade de formação docente, justificamos nossa preocupação diante do fato de que esse programa foi criado para atender a uma situação, podemos dizer, contingencial. Inclusive, segundo a nomenclatura que lhe foi atribuída, é um Programa Especial de Formação Pedagógica e não um curso, como as demais licenciaturas. No entanto, após os mais de 20 anos de funcionamento na URCA, continua a ser solicitado por uma demanda regular, embora mais específica com relação a área de habilitação. Se, após esses 20 anos, o número de alunos na Educação Básica chegou à estabilidade, os professores contratados pelas respectivas redes de ensino deveriam ser adequados, e suficientes, para essas demandas. Outra questão que também reforça a nossa escolha por essa modalidade de formação, como tema de dissertação, diz respeito ao fato de que as modificações ocorridas nas diretrizes curriculares das habilitações, contemplam os currículos do Programa Especial de Formação Pedagógica numa clara evidência de que o mesmo continua sendo objeto de atenção das políticas educacionais e instrumento de formação docente.

Pela letra da lei, tal como foi criado, o Programa Especial de Formação Pedagógica deveria, como já foi explicitado, ter prazos para encerrar suas atividades, conforme as demandas por docente fossem atendidas, já que o aumento na demanda discente, e por conseguinte, na docente, configurava-se como uma situação contingencial, provocada por inovações nas políticas educacionais, mormente pela criação e implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A implantação do FUNDEF provocou um aumento súbito nas matrículas, uma vez que todas as crianças de 7 a 14 anos deveriam estar na escola. Paulatinamente, essa demanda tenderia a se normalizar.

Nesse cenário, o novo programa configurava-se como uma modalidade de formação de professores para essa nova situação e, quando ocorresse a normalização do fluxo discente, com a equivalência no número de entrada e saídas de alunos na rede de ensino, haveria uma estabilização do número de discentes e a demanda docente tenderia, conseqüentemente, a se estabilizar.

Para garantir o caráter emergencial é conveniente que a proposta se oriente para a proposição de programas, em lugar de cursos, como é facultado pela LDB, cuja duração ficará assim naturalmente limitada, evitando o risco de perenização de soluções que podem parecer apropriadas para um determinado tempo e lugar, mas podem ser tornar obsoletas com a evolução da situação local (BRASIL, 1997).

Ao fazer referência ao FUNDEF, acreditamos ser esse fundo o marco diferencial que possibilitou condições mínimas concretas de cumprirem-se os dispositivos legais que estabeleciam obrigatoriedade de escolarização para todos os alunos de 7 a 14 anos, além da oferta do Ensino Fundamental a todos as demais pessoas que não tiveram oportunidade de cursá-lo na idade certa. O FUNDEF prometia assegurar as condições de proporcionar essa etapa do ensino para todos. Posteriormente, em dezembro de 2016, ele foi ampliado, abarcando as demais etapas da Educação Básica e passou a ser chamado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Foi exatamente por imposição dessas novas demandas escolares, as quais exigiam um esforço importante e urgente no sentido de formar com agilidade um novo contingente de docentes que se viu, no Programa Especial de Formação Pedagógica recém-criado, uma oportunidade de habilitar novos quadros docentes para essa nova demanda discente.

Como já foi explicitado, esperava-se que, ao cabo de certo período haveria um equilíbrio entre o contingente discente e a oferta de quadros docentes compatíveis com essas demandas discentes. No entanto, com o FUNDEB, os alunos que terminaram o Ensino Fundamental ingressaram no Ensino Médio e a carência por docentes permaneceu. O que se constata é que, após mais de 20 anos da sua reestruturação e especificidade de função, o Esquema I, continua sendo solicitado por graduados que pretendem ingressar no magistério ou, que já o exercem, e precisam dos aportes pedagógico e legal para o exercício da docência, sobretudo em algumas áreas específicas como Matemática, Física, Ciências Biológicas e Química. No caso da URCA, as áreas mais solicitadas são: Matemática e Ciências Biológicas, sendo a busca de bacharéis por habilitação, nessas áreas, uma constante em mais de 20 anos de funcionamento do Programa Especial de Formação Pedagógica na nossa Universidade.

A princípio, o Programa funcionou através de convênio entre a URCA e a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e, a partir de 2006, A URCA elaborou, e teve aprovado o Projeto Político Pedagógico do Esquema I, passando a funcionar de forma autônoma. Habilitou, nas 13 turmas que ofereceu, 680 professores, a maioria nas áreas de matemática e ciências. Atualmente, na sua 14ª turma, funciona com 34 alunos – 18 em ciências biológicas e 16 em matemática.

A partir das averiguações e constatações observadas, novas questões se impõem à análise do Programa que coordenamos no âmbito institucional: Quais os motivos que levam os profissionais, de várias áreas do conhecimento, a continuarem buscando a habilitação através do Esquema I? O tipo de formação pedagógica oferecido por ele seria suficiente para

o exercício da docência em áreas tão necessárias à Educação Básica? Em que e como essa formação influencia a Educação Básica no Cariri cearense³?

Neste sentido, a pesquisa trilhou o caminho da etnopesquisa-formação (MACEDO, 2010) em que o etnopesquisador é membro da comunidade investigada, posto que como pesquisadora coordenamos esse programa por ocasião da sua fundação na URCA, como também, fomos uma das responsáveis por sua implantação. Voltamos a coordená-lo de 2007 até o presente momento. Como professora do Departamento de Educação, curso de Pedagogia e estamos, nesse sentido, pesquisando o nosso campo de atuação. Essa formação ocorre a partir do envolvimento com a formação docente. Nesse estudo há uma subjetividade presente que, por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, não pode ser negada precisa, no entanto, ser dosada de forma rigorosa e ética.

Para Gil (2019, p. 37) “o problema do subjetivismo talvez seja o mais crítico da pesquisa etnográfica”, mas, o autor também coloca que ela apresenta uma série de vantagens em relação a outras metodologias,

Como ela é realizada no próprio local em que ocorre o fenômeno, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para coleta de dados, tende a ser mais econômica. Como o pesquisador apresenta maior nível de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas confiáveis (GIL, 2019, p. 37).

Como instrumentos de coleta de dados a pesquisa utilizou, além da nossa própria experiência, análise documental e questionários aplicados a discentes e egressos do Programa. Aporta-se teoricamente nas Leis e Decretos que legalizam e fazem funcionar o Programa Especial de Formação Pedagógica, no pensamento, Branco (2015); Iria Brzezinski (2008), Cancian (2014), Charlot (2013), Félix (1986); Gadotti (2010), Romanelli (2001); Tardif (2002), dentre outros.

Esta dissertação organiza-se em três partes. Após este texto introdutório, a seção 2 problematiza e reflete sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica a partir do seu precursor, o Esquema 3 + 1, tendo como cenário o contexto histórico do seu surgimento. Nele, documentamos a sua criação e implantação, bem como as alterações ocorridas ao longo da sua trajetória, que se iniciou com a Reforma Francisco Campos de 1932, e se consolidou a

³ A URCA, dado a sua localização geográfica, recebe discentes da macrorregião do Cariri que compreende também cidades dos estados circunvizinhos Pernambuco, Paraíba e Piauí.

partir da criação da Faculdade Nacional de Filosofia, antes denominada Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras.

No capítulo 3, realizamos uma análise do Programa Especial de Formação Pedagógica – Esquema I, na URCA. Apresentamos, inicialmente, o contexto no qual o mesmo foi implantado e como ele funciona, seguidos de dados estatísticos, currículo que o constitui e as orientações didático-pedagógicas, dentre outros aspectos julgados importantes para a pesquisa.

O Capítulo 4 explicita os resultados da pesquisa que se efetivou por meio da aplicação de questionários à discentes e egressos do Esquema 1. Buscamos aqui, compreender as motivações que levaram os estudantes ao Curso Especial de Formação Pedagógica, dentre outras questões que dão indícios dos impactos sociais e pedagógicos que o Programa pode ter promovido/promove na região do Cariri cearense. Na última seção, dessa dissertação de mestrado, sinalizamos as nossas conclusões e proposições para estudos futuros.

2 PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

A compreensão da realidade educacional é possível se se explicitarem os condicionantes econômicos, políticos e sociais que a determinam.

(Maria de Fátima Costa Félix)

O capítulo a seguir busca conhecer e entender o Programa Especial de Formação Pedagógica a partir do seu precursor, o Esquema I, tendo como cenário o contexto histórico do seu surgimento. Partimos do pressuposto de que a história da formação docente e da educação, como um todo esteve, ao longo do tempo, atrelada aos interesses econômicos, políticos e sociais e, como tal, não intencionada ao desenvolvimento integral do trabalhador e à sua emancipação social, embora ao lhe ser estendida a educação, essa possibilidade ocorresse, independentemente dos propósitos subjacentes a essa oferta, dada à própria natureza educacional, em si, já libertadora.

2.1 O cenário macroestrutural do Brasil à época da criação do Programa Especial de Formação Pedagógica – Esquema I

Sem a pretensão de dar conta da história e dos seus meandros, nas décadas de 1920 e 1930, apresentamos alguns fatos que marcaram esse período da história do Brasil, na tentativa de compor um cenário histórico-social e nele situar a Reforma Educacional Francisco Campos, que constou de vários decretos publicados entre abril de 1931 e abril de 1932, culminando com o Decreto Nº 21.241, de 4 de abril de 1932, que consolida as disposições sobre a reorganização do ensino secundário e dá outras providências.

Na década de 20 do século passado, o Brasil atravessava uma crise que tinha as suas origens nas mudanças do cenário econômico e social, com reflexos nos demais setores nacionais, a exemplo do político e do educacional.

Até então, mesmo após a passagem do regime monárquico para o republicano, o nosso país tinha como principal fonte de divisas econômicas a agroexportação primária, cuja mão de obra, concentrada na zona rural, dispensava, para produzir, qualquer escolarização do trabalhador. Numa visão, puramente economicista, nem mesmo a alfabetização fazia-se necessária a esse trabalhador.

Nesse contexto a educação letrada não representava fator importante ao desenvolvimento e apresentava-se como objeto de consumo de uma ínfima minoria da população que não a considerava para fins práticos ou desenvolvimentistas, mas, tão somente, como objeto de ascensão social. Para tanto, esta educação deveria preservar, como até então o fizera, o “...caráter eminentemente literário. Buscavam com isso preservar o patrimônio da educação para o ócio” (ROMANELLI, 2001, p. 44).

O agronegócio que, na década anterior, tinha como base a produção de açúcar, da borracha, do algodão e do café, a partir de 1920, restringiu-se, praticamente à exportação do café.

Segundo Wilson Cano,

De nossas principais exportações, só o café apresentou um desempenho auspicioso, em preços e em quantidade: o algodão ainda teve uma expansão, graças a reconstrução do pós-guerra e pela proteção indireta dos preços mantidos pelos EUA; mas as demais apresentaram estagnação ou mesmo queda.[...] as mais afetadas, negativamente, foram as do açúcar (- 45%) e as da borracha (-75%) enquanto as do café cresciam 53% (CANO, 2012, p. 81).

A economia com base no agrocomércio, sobretudo na exportação do café, a despeito dos mecanismos usados pelo governo para garantir os preços mínimos dos grãos para exportação, também, não conseguiu manter-se em equilíbrio. Além do insucesso das políticas financeiras governamentais, a crise econômica mundial de 1929, contribuiu para agravar a situação interna repercutindo, negativamente, na economia nacional, uma vez que provocou a redução do comércio global, o que atingiu as exportações desses grãos. Já que o café respondia por cerca de 70% das nossas exportações esse foi um duro golpe para a economia nacional. Além dessa questão, a supressão dos empréstimos externos ao governo acarretou o cessar da entrada de capital externo no país. O debacle da cafeicultura, já iniciado, e agora consolidado trouxe, para a economia, uma grave crise que, por sua vez, ocasionou importantes e significativas mudanças políticas e sociais para o Brasil.

Nas palavras de Aranha (1989, p. 243),

[...] após a Primeira Grande Guerra se prenunciam novos tempos: com a industrialização e urbanização, forma-se a nova burguesia urbana; novos estratos emergentes de uma pequena burguesia exigem o acesso à educação mas, retomando valores da oligarquia, aspiram à educação acadêmica e elitista e não à técnica, considerada inferior; o operariado exige um mínimo de escolarização, e começam a ser feitas pressões sobre o sistema para a expansão da oferta de ensino. No entanto, a situação é grave, já que na década de 20 o índice de analfabetismo atingia a cifra de 80%.

O agravamento da crise, que se acentuou nos últimos anos da década de 1920, culminou com a Revolução de 1930 que foi precedida por vários movimentos reivindicatórios, a exemplo do movimento revolucionário tenentista, que desencadeou as Revoluções de 1922, a de 1924 e a da Coluna Prestes, também, em 1924. Além desses movimentos armados, observam-se, com a expansão da economia, permanentes conflitos de interesses da classe burguesa entre si e com os proprietários de terra e produtores de café.

A expansão da indústria fez surgir a burguesia industrial, a classe média e o operariado, nas regiões Sul e Sudeste do país, onde essas transformações foram mais intensas, o surgimento e o crescimento desses novos grupos e classes sociais colocaram em xeque o domínio político exclusivo das oligarquias agrárias. [...] As camadas sociais urbanas, principalmente a burguesia passaram a reivindicar participação nas decisões governamentais e reformas nas instituições políticas. Surgem então exigências de mudanças no sistema eleitoral de modo a acabar com a fraude (CANCIAN, 2014, p. 3).

Outro movimento que marcou essa década foi, em consequência do aumento do número de empregos, uma maior organização dos trabalhadores os quais, por sua vez, também reivindicavam mais direitos sociais. Segundo as palavras de Romanelli, “... o que se procurou foi um ajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional, do ponto de vista interno e, destes dois com o setor internacional, do ponto de vista externo” (2001, p. 47).

Sobre a situação de então, Leda Scheibe, assim se reporta,

O período é essencialmente de contestação: as novas forças sociais que despontam em decorrência das modificações na estrutura econômica trazem este clima de contestação e efervescência através de suas reivindicações de representação e justiça. Como essas reivindicações eram ignoradas pelos políticos que estavam no poder, gera-se um movimento armado (1983, p. 32).

Essas novas forças sociais que se erguem e reivindicam maior representação, ao verem negados seus reclamos, deflagram a revolução de 1930, que depõe o presidente Washington Luís e impedem a posse do presidente eleito, Júlio Prestes. Getúlio Vargas, candidato que havia sido derrotado nas urnas, respaldado pelos três estados que o apoiaram nas eleições: Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul (que formaram a chamada Aliança Liberal) e, agora, pelas forças insurgentes assume, em 3 de novembro de 1930, o “Governo Provisório”. Coloca-se um ponto final na República Velha ou Primeira República e instaura-se uma nova ordem que possibilitou mudanças macroestruturais em vários setores nacionais,

inclusive e prioritariamente a educação, posto que o projeto de governo proposto por Vargas vai priorizar a industrialização e a modernização do país. O novo modelo econômico a ser implantado exigia para produzir, alguma escolaridade desse novo trabalhador. A educação nesse contexto será utilizada como um instrumento ideológico para disseminação de um ideal de amor patriótico e ferramenta a serviço de desenvolvimento.

Evidenciava essa nova visão, na qual a educação fazia-se necessária ao desenvolvimento econômico, o fato de que, já em 14 de novembro de 1930, Getúlio Vargas, recém empossado no governo provisório, cria o Ministério de Educação e Saúde Pública e com isso as atenções se voltam para a temática da formação docente que abordaremos no próximo item.

- a. De acordo com Romanelli, três fatores repercutem na estruturação do sistema educacional, tornando-o mais, ou menos adequado às necessidades sociais,
 1. [...] A forma como evolui a economia interfere na evolução da organização do ensino, já que o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que deve ser preparada pela escola.
 2. A segunda constatação relaciona-se com a evolução da cultura, sobretudo da cultura letrada. A herança cultural influi sobre os valores e as escolhas da população que procura a escola. Os objetivos perseguidos, na escola por essa demanda social de educação estão diretamente relacionados com o conteúdo que a escola passa a oferecer.
 3. A terceira constatação tem implicações no sistema político. A forma como se organiza o poder também se relaciona diretamente com a organização do ensino em princípio porque o legislador é sempre o representante dos interesses políticos da camada ou facção responsável pela sua eleição ou nomeação e atua, naquela organização, segundo esses interesses ou segundo os valores da camada que ele representa (ROMANELLI, 2001, p. 14).

Embora a década de 1920 já tenha sido marcada pelo desequilíbrio dos fatores que determinam a estabilidade do sistema educacional, como “O crescimento demográfico e a intensificação da urbanização”, fatos esses que redundam no aumento da demanda por educação conforme afirma Romanelli (2001, p. 14), esse desequilíbrio acentuou-se a partir de 1930,

A partir da década de 30 a educação alcança níveis de atenção nunca antes atingidos, quer pelos movimentos dos educadores, quer pelas iniciativas governamentais, ou pelos resultados concretos. Segundo Fernando de Azevedo, de 1930 a 1940 dá-se um desenvolvimento do ensino primário e secundário que jamais se registrara até então no país. De 1936 a 1951 as escolas primárias dobraram e as secundárias quase quadruplicaram em

número, ainda que tal desenvolvimento não seja homogêneo, tendo se concentrado nas regiões urbanas dos estados mais desenvolvidos.

Também as escolas se multiplicaram e, segundo Lourenço Filho, se em 1933 havia 133 escolas de ensino técnico industrial, em 1945 este número sobe para 1368, e o número de alunos, que era de quase 15 mil em 1933, ultrapassa, então, 65 mil (ARANHA, 1989, p. 244).

Podemos, a partir desses dados, constatar o avanço da educação no período e que esse movimento se deu a partir de fatores econômicos, sociais e políticos. Aqui, portanto, voltamos à afirmação que prefacia esse capítulo que coloca a compreensão da macroestrutura como condição do entendimento dos avanços e recuos da educação.

2.2 A Formação Pedagógica no Brasil a partir da Reforma Francisco Campos: da criação do Esquema 3+1 à primeira LDB, Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961 e na Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971

Diante de uma nova ordem instaurada, o governo instituído precisava atender as reivindicações das forças que o apoiaram. Reivindicações essas, que os governos anteriores ignoraram, numa atitude que serviu de estopim para a revolução. Outra questão era o compromisso de ação para com os revolucionários que foram colocados no poder.

Em 1931, através de vários decretos, o então Ministro da Educação e da Saúde Pública, Francisco Campos elabora e o Chefe do governo provisório, o Presidente Getúlio Dorneles Vargas sanciona e publica vários decretos que efetivaram a legislação educacional conhecida como Reforma Francisco Campos. O último desses decretos data de 4 de abril de 1932. Segundo Romanelli, “Até aí, nenhuma reforma de caráter nacional havia sido empreendida. Reformas desse teor começaram com as leis Francisco Campos” (ROMANELLI, 2001, p. 14).

A Reforma Francisco Campos consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e superior e atende, dentre outras, a necessidade urgente de estabelecer a organização destes níveis de ensino. Conseqüentemente o professor do nível secundário teve regulamentadas as condições de formação e de trabalho.

A partir do Decreto Nº 21.241, de 4 de abril de 1932, quando ficaram estabelecidas as disposições sobre o ensino secundário, a formação e a nomeação de professores para esse nível de ensino foi regulamentada e, posteriormente, com a implantação da FFCL, *locus* de formação desse profissional, o diploma de habilitado passou a ser uma exigência para a nomeação.

Os cursos de formação de professores para o ensino secundário, no entanto, embora tenham sido estabelecidos através daquela Reforma e terem sido colocados como condição de formação dos docentes para as séries do ensino secundário, somente a partir do Decreto Lei Nº 1.190, de 4 abril de 1939, foram implementados. A princípio e antes da implantação e funcionamento desses cursos, cujo modelo havia sido estabelecido no texto da reforma Francisco Campos, os docentes para esses níveis de ensino tiveram sua atuação norteadada, nesta mesma lei, através dos Art. 87, Art. 88, Art. 89, Art. 90 e Art. 91 do Decreto Nº 21.241, de 14 de Abril de 1932, abaixo transcritos.

Artigo 87. Fica mantido, no Departamento Nacional do Ensino, o Registo de Professores, destinado à inscrição dos candidatos ao exercício do magistério em estabelecimentos de ensino secundário federais, equiparados, livres ou sob inspeção preliminar.

O que implica afirmar que, até que fosse criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), posta em funcionamento e tivesse os primeiros professores habilitados, as regras vigentes continuaram vigorando para a inscrição dos candidatos ao magistério.

Artigo 88. Instalada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras e logo que o julgar oportuno, fixará o Conselho Nacional de Educação a data a partir da qual, para se tornar definitiva a inscrição provisória nos termos do art. 69 do dec. n. 19.890, de 18 de abril de 1931, e do art. 2º do dec. n. 20.630, de 9 de novembro de 1931, será exigida dos candidatos inscritos habilitação, perante comissão daquela Faculdade, nas disciplinas relativas à inscrição e, ainda em Pedagogia Geral e em Metodologias das mesma e disciplinas.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Educação regulará as condições para as provas de habilitação bem como os casos em que possam elas, total ou parcialmente, ser dispensadas à vista dos títulos apresentados pelos candidatos por ocasião do registo provisório.

A efetivação desses professores ocorreria a partir da instalação da FFCL, por comissão da própria instituição que, por meio de exames condizentes com as disciplinas para as quais concorressem os candidatos que, caso aprovados, estariam habilitados para a docência daquelas respectivas disciplinas. Prescreve, também a lei, que o Conselho Nacional deverá determinar as condições para tal prova, bem como quando poderão ser dispensadas, total ou parcialmente, de acordo com a apresentação de títulos pelos candidatos.

A lei estabelece, no seu artigo 89, as condições para registro dos professores enquanto a FFCL não liberasse os primeiros habilitados.

Artigo 89. Da data da instalação da Faculdade de Educação Ciências e Letras e enquanto não houver diplomados pela mesma, serão exigidos dos candidatos à inscrição no Registo de Professores, os seguintes documentos:

- a) Prova de identidade;
- b) Prova de idoneidade moral;
- c) Atestado de idade;
- d) Certificado de aprovação obtido na mesma Faculdade, nas disciplinas para as quais a inscrição é requerida e ainda, em Pedagogia geral e em Metodologias das mesmas disciplinas;
- e) Quaisquer títulos ou diplomas científicos que possuam, bem como trabalhos publicados.

Aos licenciados, portadores de diploma ou com revalidação da habilitação concedida pela FFCL, será exigido um prazo de dois anos para a inserção no registro de professores.

Artigo 90. Dois anos depois de diplomados os primeiros licenciados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, será condição necessária, para a inscrição no Registo de Professores, a exibição de diploma conferido pela mesma Faculdade ou por ela revalidado.

Os dois outros artigos subsequentes expõem e prescrevem as condições às quais os candidatos têm que se submeter para obter o registro de professor.

Artigo 91. Aos atuais professores e docentes livres de institutos superiores de ensino, federais ou equiparados, e bem assim aos atuais professores e docentes livres do Colégio Pedro II e, ainda, aos atuais professores de estabelecimentos de ensino secundário equiparados, é facultada a inscrição no Registo de Professores em disciplinas afins àquelas em que se habilitaram nesses institutos.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Educação decidirá quais as disciplinas do ensino secundário em que a inscrição, nos termos deste artigo, poderá ser concedida.

Esta reforma teve impacto nas propostas de qualificação docente e, consequentemente, na educação como um todo. Segundo Amália Dias,

Institui um divisor para a história da profissão, pois, além de pretender registrar os professores em exercício (atendidos os requisitos estipulados), determinava a criação de uma instituição própria para a formação desse professor em ensino superior que deveria vigorar em todo país destinada aos candidatos do magistério do ensino secundário (2011, p. 01).

Pretendemos, inicialmente, discorrer sobre a formação desse professor com enfoque nos desdobramentos oriundos do modelo dessa formação, conforme aconteceu a partir de 1939 com a criação da FFCL, responsável pela capacitação dos recursos humanos para a

educação, notadamente para o ensino secundário. (Últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL, lócus de formação dos professores para o magistério do Ensino Secundário, como frisa Leda Scheibe,

Originaram-se da Reforma Francisco Campos em 1931, porém, só conseguiram estruturar-se em 1939, pelo Decreto Lei nº 1.190. Este Decreto deu início ao Esquema 3+1, estrutura que foi mantida até os anos 60 e que previa para as FFCL uma seção de “Didática” destinada a habilitar os licenciados para lecionar no ensino secundário (1983, p. 32).

Neste modelo de formação, os alunos cursavam, nos três primeiros anos, as disciplinas próprias do bacharelado para as quais haviam se matriculado e após a conclusão dos três primeiros anos recebiam o título de Bacharel. Aos Bacharéis que concluíssem com êxito mais um ano do “Curso de Didática” seria conferido um diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o currículo dos seus respectivos bacharelados. O bacharelado tinha a duração de três anos e o Curso de Didática, 1 ano. Daí o nome Esquema 3+1. Essa estrutura de formação docente, implantada pelo decreto Lei 1.190, de 4 de abril de 1939, foi mantida até a década de 1960.

[...] o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “Esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo Esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, D. 2009, p. 146).

No ano de 1971, a Portaria N. ° 432, de 19 de julho de 1971 estabelece normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II, definindo-os e estabelecendo a sua finalidade, a carga horária dos cursos e das disciplinas, o currículo e todos os demais requisitos de ingresso, aprovação, titulação, etc.

A estruturação curricular do Esquema I será objeto dos artigos primeiro ao sexto da referida resolução.

Artigo 1º - O currículo dos cursos de grau superior para a formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio, relativas às

atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, dividir-se-á em dois Esquemas:

a) Esquema I, para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica, com a duração de 600 (seiscentas) horas;

b) Esquema II, para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (um mil duzentos e oitenta) ou 1.480 (um mil quatrocentos e oitenta) horas.

§ 1.º - No Esquema II, além das disciplinas constantes do Esquema I, haverá disciplinas de conteúdo correlativas à área de habilitação.

§ 2.º - Em atendimento ao Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, a disciplina Educação Moral e Cívica, como Estudo de Problemas Brasileiros, constará dos currículos com a duração total mínima de 40 (quarenta) horas-aula.

A diferenciação na carga horária está atrelada à formação anterior dos interessados na habilitação à docência, proporcionada pelo Esquema. Assim, os discentes com grau superior cursavam o Esquema I, com carga horária de 600 horas. Os que ingressavam no Esquema II, possuíam apenas diploma técnico de nível médio, e por essa razão estavam submetidos a uma carga horária superior, que variava de 1080 a 1480 horas.

O Artigo 2º dá conta da carga horária das disciplinas do Esquema I, quais sejam: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º grau (ensino colegial); Psicologia da Educação; Didática e Prática de Ensino. As três primeiras disciplinas tinham duração mínima de 90 h/a cada e a prática, duração de 290 h/a. No artigo 3º, localizamos que Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2.º grau “focalizará esse grau com ênfase no ensino técnico, devendo ser adequadamente consideradas suas implicações legais e técnicas, princípios e objetivos”. (Art. 3º). Segundo o Artigo 4.º a Psicologia da Educação, “abrangerá os aspectos de Psicologia da Aprendizagem e de Psicologia da Adolescência aplicados ao fato pedagógico”.

O Artigo 5.º, que trata da disciplina didática, especifica que:

[...] partindo de uma teoria do método, considerando o planejamento, a execução e a verificação de aprendizagem, conterà noções de liderança, elocução, meios e técnicas de comunicação, planejamento e orientações do ensino, organização de laboratórios e unidades de experimentação (tais como áreas de cultivo agrícola, experimentação zootécnica, oficinas e escritórios-modelo), organização de currículos, elaboração de programas e análise ocupacional.

Na resolução não há um artigo específico para a prática de ensino, ao invés disso, ela está especificada em um parágrafo único da didática.

Parágrafo único – A atividade Prática de Ensino, com duração nunca inferior a 290 (duzentos e noventa) horas-aula, será feita sob a forma de estágio

supervisionado em atividades práticas da habilitação ou habilitações de magistério, precedido sempre que possível de aulas dirigidas ou experimentais e desenvolvido em escolas da comunidade.

O Artigo 6º da Resolução trata, especificamente, das disciplinas Funcionamento do Ensino de 2.º grau e de Psicologia da Educação permite regime especial de estudos, quando flexiona o cumprimento destes através de estudos de materiais didáticos elaborados para tal, por meio de seminários, conferências, etc. a serem realizados sob a orientação e presença de professores e posterior prestação de exames por parte dos discentes.

Artigo 6.º - As horas-aula de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º grau e de Psicologia da Educação poderão, sem redução de intensidade, ser também atendidas em regime letivo especial, em que os alunos recebam material didático adequadamente elaborado, participando de seminários e séries de Conferências de orientação com a presença de professores, e prestam exames dos conhecimentos respectivos nos Centros de Educação Técnica.

O Esquema II é objeto dos artigos 7º ao 10º. Neles ficam estabelecidas as disciplinas e carga horária que integram o currículo dos programas, bem como, a distribuição dessas disciplinas e carga horária de acordo com a área pretendida, quais sejam: área econômica primária, área econômica secundária e área econômica terciária. Em todas elas, a matemática encontra-se presente com 100 h/a e as duas outras disciplinas que estão de acordo com as respectivas áreas pretendidas com 90h/a cada uma. À área econômica primária, além da matemática, são agregadas química e Biologia; à área econômica secundária, física e desenho à área terciária economia e administração.

Artigo 7.º - O currículo do Esquema II será integrado ainda por três disciplinas propedêuticas, no total mínimo de 280 (duzentos e oitenta) horas-aula, com a seguinte distribuição:

I – Área econômica primária:

- Matemática – 100 horas-aula;
- Química – 90 horas-aula;
- Biologia – 90 horas-aula.

II – Área econômica secundária:

- Matemática – 100 horas-aula;
- Física – 90 horas-aulas;
- Desenho – 90 horas-aula.

III – Área econômica terciária:

- Matemática – 100 horas-aulas;
- Economia – 90 horas-aulas;
- Administração – 90 horas-aulas.

O referido Artigo 7º, em parágrafo único, determina que é possível haver alguma alteração de disciplinas. A medida sinaliza para a possibilidade de flexibilização do Programa de acordo com as necessidades e demandas locais.

Parágrafo único – é facultado aos Centros por intermédio da entidade referida no parágrafo único do artigo 18, submeterem, em tempo hábil, à apreciação do Conselho Federal de Educação proposta de substituição parcial da relação de disciplinas constantes deste artigo.

As habilitações são objeto de regulação dos artigos 8º e 9º. No primeiro, percebemos que há uma relação entre as disciplinas do curso de origem e a habilitação pretendida. Essa relação estabelece tanto as habilitações possíveis, quanto a carga horária das áreas escolhidas.

Artigo 8.º - O currículo do Esquema II compreenderá, também, de uma até três disciplinas da área de habilitação com 200 (duzentas) horas-aulas cada uma, conforme a licenciatura correspondente.

O Artigo 9º, por sua vez, prescreve área de habilitação, situando-a dentro das estruturas curriculares dos diversos cursos do Ensino Médio, desde que aprovadas pelos órgãos competentes.

Artigo 9.º - Definem-se como áreas de habilitação, para fins de integração dos currículos do Esquema II, todas as disciplinas especializadas dos diversos cursos de ensino médio (de 2.º grau ou 2.º ciclo técnico) referente às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, aprovadas pelos órgãos competentes dos diferentes sistemas de ensino.

Em um recorte da Lei Nº 5.692/71, no seu Capítulo V, que trata dos Professores e Especialistas, podemos conferir na letra da lei, a orientação voltada às complementações de estudos com a finalidade de habilitar graduados para o magistério. Vejamos a seguir:

Artigo 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Ou seja, estabelece a formação mínima para o exercício do magistério em seus vários níveis, bem como as complementações necessárias para esse professor lecionar nas séries subsequentes.

Artigo 31 - As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.

Nesse artigo são preceituadas as instâncias onde ocorrerão essa formação complementar e os requisitos para que aconteça. Tal modelo de habilitação para o magistério teve continuidade no Brasil nas décadas de 1940 e 1950, nos primeiros anos da década de 1960, em 1970 e, ainda, segundo Saviani, continuam, até o presente momento com características próprias.

[...] nos bacharelados complementados pelas disciplinas pedagógicas a cargo dos departamentos de Pedagogia das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras na década de 1960, as quais passaram, na reforma que entrou em vigor na década de 1970, para a alçada das faculdades de Educação (SAVIANI, 2009, p. 150).

Em um novo contexto encontramos, a partir da Lei Nº 9394/96, o Programa Especial de Formação Pedagógica – que foi concebido, inspirado no ESQUEMA 3+1, e percebemos que, praticamente, esse modelo de habilitação pedagógica não sofreu descontinuidade posto que, em nenhum momento, desde os primeiros decretos que organizaram a educação no país e a formação de professores com a fundação da FFCL, até o presente momento, com maior ou menor ênfase e em formatos diversos ele continua presente.

2.3 O Programa Especial de Formação Pedagógica na Lei N° 9394/96 e as novas orientações para o seu funcionamento

A atual LDB N° 9394/1996, afirma no artigo 63, parágrafo II que caberá aos Institutos Superiores de Educação manter, “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica”, ou, “por instituições de educação superior, preferencialmente universidades [...]” que tenham seus cursos reconhecidos e avaliados satisfatoriamente pelo Ministério da Educação - MEC. Tais cursos foram definidos pelo Parecer N°4/1997 do CNE e segundo Carneiro (2010) têm as seguintes características:

- i) Têm caráter emergencial. Por isso são tratados como programas e não cursos;
- ii) Destinam-se a portadores de diplomas como nível superior;
- iii) Devem ser oferecidos no âmbito de cursos que tenham direta vinculação com a habilitação pretendida;
- iv) Cabe à instituição verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina objeto da pretendida habilitação (CARNEIRO, 2010, p. 442).

Após a publicação da Resolução N° 02, de 16 de junho de 1997, que ordena e orienta a estrutura e o funcionamento de tais cursos, a Resolução N° 2, de 01 de julho de 2015 e, mais recentemente, a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019⁴, introduziram mudanças específicas no corpo e no funcionamento dos programas especiais de formação pedagógica. Além das referidas alterações, as demais instruções legais dirigidas aos cursos de habilitação para docência foram incorporadas na estruturação e funcionamento do Esquema I, a exemplo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) incluída no currículo por determinação do Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Esse arrazoado da política educacional evidencia que toda as leis que se destinam à formação de professores contemplam o Esquema. Tal fato nos permite afirmar que ele tem, pois, respaldo na lei e destina-se à habilitação de bacharéis e/ou tecnólogos para lecionar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas modalidades propedêutica e/ou profissionalizante. Inscreve-se num conjunto de políticas para a formação docente, fruto das reformas efetuadas pelo governo federal a partir da LDB N° 9394/1996, tal como anunciamos anteriormente, e teve, como já foi explicitada, sua estrutura redefinida pelas Diretrizes

⁴ Resolução CNE/CP 2/2019, foi publicada em 15 de abril de 2020.

Curriculares Nacionais (Resolução Nº 02, de 01 de julho de 2015), e posteriormente pela Resolução Nº 2 CNE/CP, de 20 de dezembro de 2019.

A preocupação dos órgãos responsáveis pela legislação que regulamenta as ações educacionais no tocante à formação docente, ao redimensionarem as condições de funcionamento do Esquema I, sinalizam que o mesmo ainda tem um papel muito importante no tocante à formação dos segmentos docentes egressos dos bacharelados e das graduações tecnológicas que pretendem, ou que já se encontrem exercendo a docência.

Faz parte das metas do Plano Nacional de Educação (PNE),

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do 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, assegurando que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2020, p. 98).

Podemos constatar, no entanto, que, referindo-se aos anos finais do Ensino Fundamental, o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2020, p. 100), informa que, em 2019, um índice de “43,2% das turmas têm aulas com professores sem formação adequada nesta etapa”. Desse contingente, um número significativo corresponde aos bacharéis sem habilitação ou com habilitação em área diversa da que lecionam (7,1%). Essa mesma publicação, ao se reportar a dados com relação a formação dos professores, informa que:

Embora 85,3% dos professores possuíssem escolaridade de nível superior, em 2019, o Brasil ainda tem grandes desafios no campo da formação docente. Isso porque a formação inicial de grau universitário não assegura o conhecimento necessário para o exercício do magistério: é preciso, também, que exista compatibilidade entre sua habilitação e as disciplinas que leciona para determinada turma de alunos. Em 2019, apenas 56,8% das turmas do Ensino Fundamental (Anos Finais) possuíam professores com formação compatível com as disciplinas que lecionavam, sendo que ainda 8,4% assistiam a aulas com docentes sem diploma de Ensino Superior (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2020, p. 98).

Com relação ao Ensino Médio, o mesmo documento afirma: “Números revelam falta de professores em diversas áreas do conhecimento” (p. 101). Segundo o Anuário existe uma lacuna de 8,9 % na área de Biologia, 7,1% na área de Matemática e 9,4% na área de Física, preenchida por bacharéis sem habilitação para a docência ou por outra formação em ensino superior não compatível com a disciplina que leciona.

Esses dados sinalizam que o Programa Especial de Formação Pedagógica ainda tem um público considerável para atender. Apesar de todos os investimentos na educação, desde o FUNDEF, ainda temos uma defasagem considerável na relação professor habilitado – área de atuação. O que nos parece mais razoável é que, ao invés de extinguir, ou simplesmente questionar a qualidade do mesmo, busquemos formas de melhorar, ainda mais, a qualidade do Esquema I para que o mesmo possa, ainda de forma mais competente, preparar esses futuros/atuais professores. Além disso, provavelmente existirão, sempre, bacharéis e tecnólogos em busca de uma formação docente, o que o Esquema oferece em um prazo bem menor do que um curso de habilitação convencional.

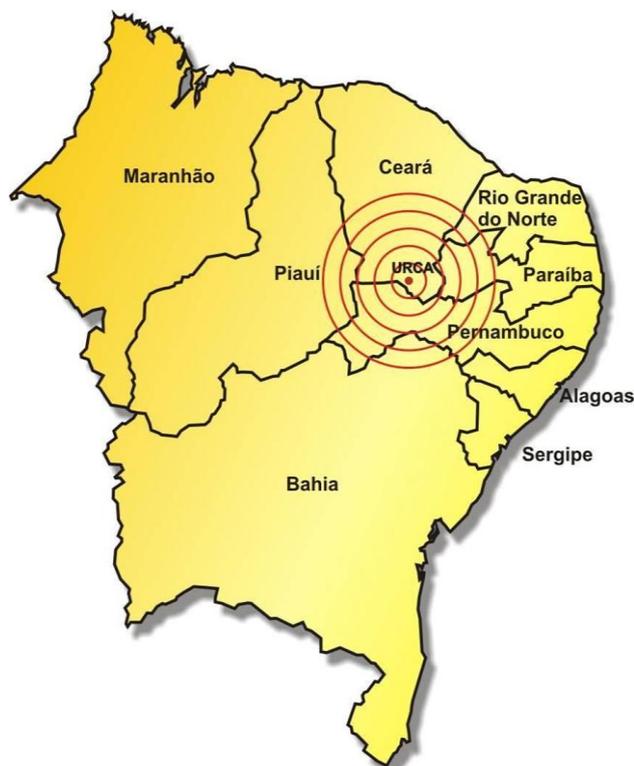
3 O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA – ESQUEMA I, NA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA

No presente capítulo realizamos uma análise do Programa Especial de Formação Pedagógica – Esquema I, na URCA. De início, contextualizamos o cenário em que ele foi implantado, bem como explicitamos o seu funcionamento e os dados estatísticos importantes à sua compreensão. Apresentamos, ainda, o seu currículo e as modificações que esse sofreu ao longo dos últimos 20 anos de sua atuação, destacando as orientações didático-pedagógicas, dentre outros aspectos julgados importantes para a pesquisa.

3.1 As demandas regionais na área da docência da Educação Básica e o contexto de implantação do Programa Especial de Formação Pedagógica na URCA

A Universidade Regional do Cariri - URCA foi criada pela Lei Estadual Nº 11.101, de 09 de junho de 1986, e instalada a 07 de março de 1987. Tem sua sede na cidade de Crato, Região Sul do Ceará, ao sopé da Chapada do Araripe. Sua área de abrangência alcança mais de 100 municípios dos Estados do Ceará, Piauí, Pernambuco e Paraíba.

Figura 01 – Raio de atuação da URCA na Região Nordeste do Brasil



Fonte: Laboratório de Geoprocessamento – LABGEO/URCA, 2009.

A ampla área de atuação da URCA situa-se em uma região socioeconomicamente em desenvolvimento, porém, dotada de muitos recursos naturais e humanos que lhe conferem potenciais possibilidades de desenvolvimento nas mais variadas áreas. Para que esse desenvolvimento aconteça, alguns problemas existentes, na região, precisam ser tratados com responsabilidade e competência, principalmente aqueles situados no campo educacional, já que esse é um delimitador de oportunidades de desenvolvimento humano, social e financeiro. Enfim, a educação é preponderante na melhoria da vida dos sujeitos individuais e coletivos. A educação, ao instrumentalizar os sujeitos para o enfrentamento da vida e das suas contingências, promove as possibilidades de progresso e desenvolvimento para todos.

A URCA está presente em todos os municípios do Cariri cearense e em alguns municípios de estados vizinhos. Essa grande interface com a comunidade regional e circunvizinha tem contribuído para a melhoria de vida da população nos aspectos econômico, social e educacional, através de atividades, que atendem as demandas existentes por meio de ações voltadas à educação e ao desenvolvimento empreendidas nos seus vários *campi*, relacionados no quadro 01.

Quadro 01: Localização dos *campi* de atuação da URCA

NOME	LOCALIZAÇÃO
Campus Pimenta I Campus Pimenta II Campus São Miguel Campus São Francisco (Escritório de prática jurídica)	Crato
Campus Crajubar Campus Pirajá Centro Multifuncional (IPESC, Lira Nordestina)	Juazeiro do Norte
Campus Cariris	Missão Velha
Campus Barbara de Alencar Campus Guerreira do Cariri	Campos Sales
Campus Universitário Multi Institucional HumbertoTeixeira	Iguatu
Museu de Paleontologia Parque dos Pterosauros	Santana do Cariri

Fonte: Departamento de Ensino de Graduação, URCA (2016).

Dentre as atividades desenvolvidas pela URCA relacionadas à formação de profissionais, em nível superior, para atuarem no mundo do trabalho, a formação de quadros docentes destaca-se como a mais expressiva. Dos 19 cursos de graduação ofertados pela Universidade, 12 são de habilitação para o magistério. Se considerarmos que várias dessas habilitações funcionam em mais de um campus, constatamos que o número de licenciaturas em funcionamento é muito maior.

O relevo conferido ao Programa Especial de Formação Pedagógica na Lei Nº 9394/96, no Art. 63, “Os institutos superiores de educação manterão: [...] inciso II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (BRASIL, 1996), reconhece e possibilita a profissionais graduados adentrar no universo docente, através de uma formação mais breve.

As mobilizações em níveis mundial e nacional no sentido de dar à educação maior importância e visibilidade, proporcionando condições de oferta de educação escolar, à toda a população, no que diz respeito ao Ensino Fundamental e, posteriormente, ao Ensino Médio impõe, aos governos de todas as esferas, maior empenho e ações que possibilitem tornar concreta a nova realidade da universalização da educação.

Várias políticas e programas materializados em ações, foram encetados no sentido de viabilizar a entrada de todos na escola. Dentre essas, o FUNDEF destacou-se, podemos dizer, como a mais importante, uma vez que garantiu as condições materiais de funcionamento das escolas e estabeleceu, legalmente, a obrigatoriedade de que toda criança, de 7 a 14 anos frequentasse à escola, além de proporcionar condições de formação docente, permitindo, assim, que se cumprissem as exigências postas na LDB 9394/96 e possibilitando a adequação do contingente de professores à nova realidade, instaurada com o aumento do número de alunos.

O Programa Especial de Formação Pedagógica assim é apresentado, no seu Projeto Pedagógico, na URCA.

Esse programa surgiu como proposta à solicitação da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC que, tendo em vista as carências efetivas de docentes, no Estado do Ceará, e a existência de profissionais bacharéis e tecnólogos exercendo ou disponíveis à docência viu na implantação de cursos especiais de formação pedagógica uma alternativa para atender as necessidades de qualificação profissional na região, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº.9394/96 (PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA – URCA, 2012).

Ao implantar, na instituição, o Programa Especial de Formação Pedagógica, a URCA acrescenta ao seu, já vasto, histórico de formadora de professores, uma modalidade de formação que habilita profissionais, já graduados, para o magistério, nas áreas de concentração curricular presentes no histórico da primeira graduação desse bacharel ou tecnólogo.

Dessa forma a URCA enquanto instituição de formação dos quadros docentes da região, empreendeu mais uma ação no sentido de atender as solicitações de ampliação de quadros docentes. Os artigos 62 e 63 da LDB e mais a resolução de N° 2, de 26 junho de 1997 apresentavam a resposta.

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

Art. 63. 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, 1997).

Estavam, nessas determinações, postas as condições para que a ampliação dos quadros docentes pudesse acontecer, em um espaço de tempo menor e dentro do que estabelecia a lei. Cabia, pois, às universidades e institutos superiores de educação empreenderem as ações necessárias à instalação e funcionamento dos programas de formação docente.

Historiando os fatos, em 1998, meados de março, recebemos o convite da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD/URCA através do seu Pró-Reitor de Graduação, para representar a URCA em uma reunião na Universidade Estadual do Ceará – UECE. Já trabalhava há três anos na URCA, no Departamento de Educação. A reunião fora convocada pelo Núcleo de Formação Continuada e à Distância - NECAD, da UECE. Presentes os representantes de outras IES cearenses, além dos membros do referido Núcleo, e da Pró-Reitoria de Graduação daquela universidade.

Apresentados devidamente os participantes, nomes, funções e IES de origem, a coordenadora da reunião expôs os tópicos em torno dos quais as discussões e reflexões

girariam. Tratava-se da necessidade de incrementar ações que oportunizassem a formação continuada e à distância para o segmento docente. Naquele momento a UECE já despontava como polo de excelência na formação de professores. O próprio NECAD, já em funcionamento, e o projeto de criação do Centro de Educação, em processo de gestação sinalizavam, uma clara preocupação com os cursos de formação de professores e revelavam a vocação daquela instituição no tocante à formação docente. Esta preocupação e zelo com a Educação Básica e superior materializavam-se nos projetos, programas e ações encetados pela UECE, voltados para o aperfeiçoamento e atualização da formação docente.

Na reunião, com a presença de outras instituições de ensino superior, a UECE pretendia socializar esse trabalho e oferecer subsídios para incluir outras IES, permanentemente, nas discussões e ações referentes à formação continuada e à distância. Foi nessa ocasião em que fui apresentada ao Programa Especial de Formação Pedagógica - Esquema I, já em pleno funcionamento naquela instituição de ensino superior. É oportuno reforçar que a Universidade Regional do Cariri – URCA já havia sido instada pela Secretária Estadual de Educação através das Coordenadorias Regionais de Educação - CREDES e por algumas secretarias municipais de educação no sentido de organizar e ministrar cursos que viessem a habilitar bacharéis e tecnólogos para a docência. Essa nova demanda emergiu a partir da criação e implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, o qual possibilitou, agora em caráter obrigatório e por força de lei, a inclusão de todas as crianças de sete a catorze anos na escola dando, a essas escolas, condições de funcionamento, uma vez que o aporte financeiro do FUNDEF garantia as condições materiais para esse funcionamento.

Nesse contexto, o Esquema I viria a solucionar o problema pois, ao tempo em que proporcionava uma formação mais breve que a licenciatura regular, satisfazia a exigência legal de habilitar bacharéis que desejavam ingressar na docência, ou já se encontravam nela.

Vale aqui salientar que a década de 1990 foi marcada por muitas modificações no campo educacional. Tais modificações surgiram a partir da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Tal conferência, segundo Frigotto e Ciavatta,

inaugurou um grande projeto em nível mundial para a década que se iniciava[...]. A conferência de Jomtien apresentou uma “visão para o decênio de 1990 e tinha como principal eixo a idéia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (2002, p. 97-98).

Ainda, conforme os autores, baseados em Shiroma (*et al*, 2002) à Conferência de Jomtien compareceram representantes de 155 governos que subscreveram a Declaração de Jomtien, ali aprovada comprometendo-se a assegurar uma Educação Básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Além destes, organismos internacionais, organizações não governamentais, associações profissionais e autoridades mundiais no campo da educação, se fizeram presentes. As organizações que tutelavam a conferência de Jomtien, Fundo das Nações Unidas - UNESCO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e o Banco Mundial, colocavam a urgência e a necessidade, de que os países mais pobres e os mais populosos do mundo, dentre os quais encontrava-se o Brasil, melhorassem os seus sistemas educacionais, formando os seus professores, e oferecessem melhores condições de trabalho e de remuneração aos mesmos; abolissem dos quadros escolares os professores leigos, habilitando-os com programas de formação em serviço e erradicassem o analfabetismo como condição de desenvolvimento social e econômico.

No Brasil, a partir da Constituição de 1988, cognominada de Constituição Cidadã, ficou explícito que a educação seria assumida como uma bandeira dentre as prioridades nacionais. Agora, com mais essas exigências postas por todos esses organismos internacionais, a partir dos dados diagnósticos e discussões ali travadas, o Brasil assumiu os compromissos internacionais pactuados em Jomtien, e os estados da federação, dentre esses o Ceará, traçaram, pois, suas políticas em consonância com as políticas e metas nacionais. Em âmbito local, a Universidade Regional do Cariri - URCA colaborou com a execução dessas políticas traçando e executando programas, metas e ações institucionais de acordo com as políticas nacionais e estaduais.

Inicialmente, a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, estabelecido pela Lei Nº 9.424/1996⁵, foi, na esfera nacional, uma dessas políticas e representou um marco no quesito educação/Ensino Fundamental ao garantir as condições financeiras de escolarização que permitiu aos sistemas municipais e estaduais de ensino condições mínimas de funcionamento. Foi implantado experimentalmente em duas unidades da federação em julho de 1997 e, em âmbito nacional, a partir de janeiro de 1998. Este fato acarretou, o já referido, aumento do

⁵ Posteriormente foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

número de alunos acolhidos nas redes públicas de ensino e, como consequência, a elevação da demanda por professores, sobretudo, para os últimos anos do Ensino Fundamental.

Dessa maneira adentramos aqui no que chamamos de 'ciclo de necessidades'. O aumento do número de alunos matriculados leva a necessidade do aumento do quadro docente. Como não há professores suficientes para atender essa demanda há a necessidade de formar professores rapidamente. Assim surgem os cursos de curta duração. Porém, esses cursos podem não garantir uma formação com a qualidade que necessitamos (PASSOS; OLIVEIRA, 2008, p. 109).

A expansão do ensino na década de 1990 respaldada pelas reformas educacionais implantadas no Brasil e em outros países em desenvolvimento foram induzidas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais e tinham como desiderato produzir modificações nas políticas sociais do Estado. Ao Brasil, como meta coube universalizar o Ensino Fundamental.

A necessidade de formar um novo tipo de trabalhador, requerido pelo sistema capitalista exigiram mudanças nos papéis sociais da educação e conseqüentemente na organização legislativa educacional. [...] A educação escolar no país consolidou uma tendência dos países em desenvolvimento que era de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal (AZEVEDO, C., 2006, p. 1).

Aqui, novamente, vemos a macroestrutura, sobretudo o contexto econômico imprimindo mudanças na educação.

Não podemos, no entanto, analisar as mudanças nas políticas educacionais e seus desdobramentos apenas pelo viés maniqueísta. A despeito do esforço do sistema capitalista em tornar a educação um instrumento, apenas, voltado à produção e acumulação de lucro, faz parte inseparável da educação a instrumentalização para a participação ativa e a possibilidade de emancipação e desenvolvimento. Esse trabalho é acelerado quanto mais consciente e preparado for o professor, que se coloca como sujeito mediador do processo educacional. Nesse sentido, ele deixa de ser um mero repassador de conteúdos para ser o maestro desse processo de crescimento e libertação social. É aí que entra a necessidade de uma formação ampla e competente que dê contas de tão importante função social.

Ao estender o Ensino Fundamental a todas as crianças dos sete aos catorzes anos e, posteriormente, ao último segmento da Educação Básica, a natural demanda por professores habilitados nas diversas áreas do conhecimento, sobretudo, aquelas nas quais incidiam a

maior carga horária, intensificou-se e estimulou a entrada no magistério de bacharéis e tecnólogos que passam a buscar a necessária habilitação para o magistério.

Habilitar professores para uma nova e crescente demanda que se configurava no cenário em que a escolarização é pensada e utilizada a serviço do capital, exige dessa formação aportes teóricos e práticos e uma constante reflexão a fim de tornar esses professores aptos a lidar com todos esses fatores e fortalecer as dimensões libertadoras e transformadoras inerentes à educação. Neste cenário, o acompanhamento da/e sobre essa formação deverá ser ainda mais cuidadoso, a reflexão sobre o trabalho de formação inclui avaliar, tanto os componentes curriculares como as ações que os materializam, mas, sobretudo, os fins a que se propõem esses saberes, questionando-os constantemente. A figura do educador, como parte integrante e precípua nesse processo define, assim como os conteúdos de ensino, as necessidades dos alunos e as condições de vida e aprendizagem, o eixo e a base do processo de formação e do ensino.

Indubitavelmente, a formação desse professor, tanto do Programa Especial de Formação Pedagógica quanto nos cursos de licenciaturas, não poderá descuidar de nenhuma das dimensões que transformarão esse professor em conteúdo vivo e consciente do papel determinante que exerce no processo educativo, formador e transformador. Neste sentido, a formação docente do professor, que já labuta na seara da educação, ganha uma dimensão nova, aquela que esclarece e dá sentido às experiências da sala de aula que, antes dos aportes teóricos e das experiências socializadas no processo de formação, para ele, não tinham sentido.

Diante da premente necessidade de formar docentes para a nova realidade que exigia da nossa instituição urgência e competência e, a partir da abertura proporcionada pela UECE, para que, com ela, fizéssemos um convênio objetivando a formação desses bacharéis e tecnólogos, firmamos, em 1998, o convênio (ver anexo 01), o qual perdurou até o ano de 2006.1, quando a URCA elaborou, reconheceu e implantou o seu projeto próprio do Esquema I, dando continuidade ao trabalho de formação iniciado, em 1998, em parceria com a UECE.

O processo de elaboração do primeiro Projeto Pedagógico (próprio) do Programa Especial de Formação Pedagógica – Esquema I, na URCA contou com, além da coordenadora institucional, uma equipe composta por professores do programa na URCA e uma professora representante da UECE.

A formação de professores, via cursos aligeirados, além de muito criticada por todas as associações de professores e de pesquisadores na área da educação (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, dentre outras), é parte de uma política neoliberal e está sendo executada em praticamente todo o país. Afirmamos, no entanto, que a URCA tem procurado, não abdicar da qualidade necessária, quando executa tais políticas contingencialmente necessárias. Com esta visão é que o Esquema I vem sendo oferecido na URCA, desde julho de 1998.

Quanto ao aumento do número de alunos na rede – em decorrência do FUNDEF e do FUNDEB – ressaltamos que significa uma vitória de tais políticas, e chamamos a atenção aos fatos que favoreceram à permanência desses novos alunos na escola que foram, por exemplo, a Bolsa Escola e outros programas de distribuição de renda. Ao concluírem o Ensino Fundamental, estes estudantes encontravam-se às portas do Ensino Médio que, por sua vez, se viu acolhendo um contingente bastante numeroso de novos alunos. O fato gera, conseqüentemente, a necessidade de uma nova leva de professores habilitados para tal nível de ensino, o “ciclo de necessidades”, conforme já apontado. Em 2007, pois, atendendo a esta nova realidade o FUNDEF é substituído pelo FUNDEB (LEI 11.494/2007) e passa a atender toda a Educação Básica.

A educação sendo reconhecida como estratégia de desenvolvimento e a elaboração de leis que ampliavam a educação escolar, incluindo crianças, jovens e adultos, ocasionaram um significativo crescimento nas matrículas escolares que exigiram, por sua vez, ajustes vários, sobretudo no número e na formação dos quadros docentes. Neste sentido, os programas implementados: MAGISTER, Licenciatura Plena para o Ensino Fundamental, Esquema I, dentre outros, na esfera regional, pela URCA, deveriam funcionar como programas emergenciais uma vez que, paulatinamente, a figura do professor leigo tenderia a desaparecer e a pretendida qualidade da educação iria fluir, assim como seria assegurado o atendimento às novas demandas. No entanto, nem todos os programas foram extintos, uma vez que o Esquema I ainda se encontra em funcionamento, com uma demanda menor, porém constante.

O que deveria ser, portanto, um Programa de oferta contingencial tem se mostrado, ainda, necessário após mais de 20 anos de implantação, na URCA. A sua oferta atende a um público especial que continua existindo, sobretudo, nas áreas de Matemática, Física e Biologia e em menor escala se manifesta nas demais áreas, como Química e Letras.

Tabela 01 – Número de matriculados e percentual de concludentes por turma do Programa Especial de Formação Pedagógica da URCA

Turma	Início	Término	Nº de matriculas	Nº de concludentes	% de concludentes
1 ^a	1998.2	1999.1	96	84	87,50
2 ^a	1999.2	2000.1	37	36	97,29
3 ^a	2000.1	2000.2	68	60	88,24
4 ^a	2001.1	2001.2	32	30	93,75
5 ^a	2002.1	2002.2	42	38	90,48
6 ^a	2003.1	2004.1	67	64	95,52
7 ^a	2004.2	2005.1	52	50	96,15
8 ^a	2005.2	2006.1	39	32	82,05
9 ^a	2006.2	2007.1	34	31	91,18
10 ^a	2007.2	2008.2	47	38	80,85
11 ^a	2010.1	2011.1	58	51	87,93
12 ^a	2014.1	2015.1	116	91	79,45
13 ^a	2016.2	2018.1	86	75	87,21
14 ^{a6}	2019.2	2021.1 ⁷	34	32 ⁸	-
TOTAL			774	680	87,86

Fonte: Programa Especial de Formação Pedagógica - URCA.

⁶ Estes números não foram incluídos no cômputo geral uma vez que não sabemos quantos irão concluir.

⁷ Período previsto para conclusão.

⁸ Até o momento 32 alunos estão cursando.

A seguir, apresentamos uma tabela do Programa Especial de Formação Pedagógica da URCA, constando áreas de habilitação dos concludentes⁹.

Tabela 2 - Áreas de habilitação dos concludentes do Programa Especial de Formação Pedagógica da URCA

Turmas	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	
Início	1998.2	1999.2	2000.1	2001.1	2002.1	2003.1	2004.2	2005.2	2006.2	2007.2	2010.1	2014.1	2016.2	2019.2	
Término	1999.2	2000.1	2002.2	2001.2	2002.2	2003.2	2005.1	2006.1	2007.1	2008.2	2011.1	2015.1	2018.1	2021.1 ¹	
Matemática	46	15	39	17	21	32	19	13	18	19	33	42	36	14	350
Português	12	-	-	06	05	06	06	06	-	-	-	-	-	-	41
História	08	02	07	04	-	-	07	01	-	-	-	-	-	-	29
Geografia	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Biologia	14	07	10	03	04	07	04	02	07	06	07	10	39	20	120
Química	04	05	-	-	-	08	11	03	-	-	-	-	-	-	31
Física	-	05	-	-	08	11	03	07	06	13	11	39	-	-	103
Inglês	-	01	04	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	05
															680
	84	36	60	30	38	64	50	32	31	38	51	91	75		680

Fonte: Programa Especial de Formação Pedagógica - URCA (2006-2012) e registros do DEG.

⁹ Os alunos de Biologia (Ciências Biológicas) e Matemática de 2019.2, ainda estão cursando e não entraram na estatística.

Brzezinski (2008) denuncia que após dez anos da publicação da LDB 9394/96, os problemas no campo educacional ainda são graves, os professores leigos continuam presentes, principalmente nas regiões norte e nordeste. Corroboram com as afirmações, ainda segundo a autora, a situação amplamente divulgada pela imprensa de que faltam, pelo menos, 30 mil professores no ensino fundamental (6º ao 9º ano) e “São necessário mais de 230 mil professores no ensino médio [...] para atender ao número de estudantes hoje existentes na rede pública” (BRZEZINSKI, 2008, p. 171-172). Onze anos depois dessa afirmação o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 102), divulga que em 2018, 37,8% dos professores das séries finais do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) não tinham a formação adequada, ou seja, não tinham licenciatura ou complementação pedagógica na área em que estão dando aula. Isso significa que quatro em cada dez professores nos anos finais do Ensino fundamental não tinham a formação adequada. No Ensino Médio esse índice é de 29,2%.

Considerando que, no currículo das séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a carga horária de disciplinas, sobretudo, português e matemática, é bem maior que a carga horária semanal de disciplinas como: história e geografia, podemos afirmar que, a carência de professores de matemática e de língua portuguesa é bem maior, uma vez que eles não podem assumir a mesma quantidade de salas de aula que um professor de história e geografia, por exemplo. Como, o curso de habilitação em matemática apresenta um índice de desistência ou abandono muito expressivo, na casa de 50%, pode-se entender o porquê da carência de professores para a matéria. O Curso Especial de Formação Pedagógica da URCA, contribui para amenizar o problema relatado desta falta de docentes, conforme apresentamos a seguir, na Tabela 3, pode-se observar que foram habilitados um total 680 docentes com maior percentual nas áreas de maior carência:

Tabela 3 - Número de habilitados e percentuais por área de formação através do Programa Especial de Formação da URCA

Área do conhecimento	1988.2 – 2006.1 ¹⁰	2006.2 – 2018.2 ¹¹	Total
Matemática	202 – 51,26%	148 – 51,74%	350
Português	41 – 10,40%	-	41
História	29 – 7,36%	-	29
Geografia	01 – 0,25%	-	01

¹⁰ Enquanto o Programa funcionou através de convênio com a UECE, ofereceu todas as habilitações para as quais aquela IES dispunha pelo Programa Especial de Formação Pedagógica.

¹¹ Após essa data a URCA assumiu com projeto próprio e passou a oferecer, apenas, Matemática, Biologia e Física.

Biologia	51 – 12,94%	69 – 24,13%	120
Química	31 – 7,87%	-	31
Física	34 – 8,63%	69 – 24,13%	103
Inglês	05 – 1,27%	-	05
	394 – 99,98%	286 – 100,00%	680

Fonte: Programa Especial de Formação Pedagógica – URCA (2019).

No Curso Especial de Formação Pedagógica da URCA quase não há evasão, segundo Souza e Júnior (2020), a evasão é um dos maiores obstáculos na formação de educadores. Pesquisas revelam que a taxa de evasão nas licenciaturas já chegou a atingir índices maiores que 50% (GAIOSO, 2005).

O número de formandos de cada turma de Licenciatura em Matemática em instituições públicas ou privadas, em todo o país é sempre muito pequeno (BITAR *et al*, 2012). Para Gatti (1997) apud Bitar (2012) “do total de alunos ingressantes em licenciaturas em Matemática, somente 6,2% as concluem”. Esse dado é preocupante, uma vez que os licenciados não são suficientes para atender a demanda de docentes na educação básica e este quadro tende a piorar. Existe, ainda, um grande número de docentes sem formação específica atuando no ensino básico. Na disciplina de Física, por exemplo, apenas 25,2% dos docentes em atuação têm licenciatura na disciplina ministrada; na de Química esse percentual é de 38,2% (GATTI, *et al*, 2009).

Faltam, principalmente, professores nas áreas de física, matemática e química. Interessante ressaltar que são as áreas mais procuradas pelos bacharéis que se matriculam no Esquema I, em busca da licenciatura. Na URCA, essa demanda é maior nas áreas de matemática e biologia. Tais bacharéis, em sua maioria já estão nas escolas, mas surpreendem-se com os saberes da docência quando a eles revelados pedagogicamente pelo curso.

Embora seja um programa de abrangência nacional, sendo oferecido por várias Instituições de Ensino Superior - IES públicas e particulares, pouco é pesquisado, a literatura existente (PASSOS; OLIVEIRA, 2008) além de escassa não o trata como alternativa positiva no campo da formação docente.

O Programa Especial de Formação Pedagógica está presente na região do Cariri há mais de 20 anos e a procura é uma constante na IES. Ainda não temos estudos científicos sobre os impactos pedagógicos e sociais que o referido programa provocou na região do Cariri cearense, o que por si, já justifica o presente trabalho.

3.2 O Programa Especial de Formação Pedagógica, na Universidade Regional do Cariri – URCA, de 1998.2 a 2018.2

A proposta do Programa Especial de Formação Pedagógica- Esquema, se insere num conjunto de políticas para a educação que foram implementadas pelo Governo Federal desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996). Com a citada Lei, possibilitou a abertura de espaço para um conjunto de reformulações na educação em todos os níveis. Dentre as quais destacam-se a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) para a Educação Infantil.

Com essas mudanças introduzidas no campo curricular, no tempo escolar, e na manutenção e organização do ensino, o governo introduziu, também, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e outros novos programas autorizados e financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tais como: - Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID e Programa de Consolidação das Licenciaturas - PRODOCÊNCIA. Estes todos foram implantados e estão em desenvolvimento, na URCA.

Outras leis¹², decretos e reformas têm por objetivo a melhoria da formação docente e do quadro educacional como um todo, principalmente visando o atendimento às demandas internacionais, efetuadas desde a Conferência de Jontien, anteriormente citada. Fazem parte de um amplo movimento que, dentre outros aspectos, primam pela qualidade da educação em seus vários níveis, como resposta ao déficit educacional com o qual o país adentrou e seguiu ao longo de todo século XX e para reverter positivamente os quadros avaliativos evidenciados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA.

No cerne dessa questão encontram-se inúmeros desafios, dentre eles, a habilitação eficaz de profissionais bacharéis que estão e/ou pretendem adentrar ao magistério, a criação de cursos de licenciatura nas mais diversas áreas do conhecimento para suprir a carência de profissionais habilitados para a docência na educação básica, dentre outros. Segunda “pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, realizada em

¹² Apenas para citar a Lei 11274/06, que institui o ensino fundamental de nove anos; o Plano Nacional de Educação – PNE aprovado pela Lei nº 10.172/01, a criação do fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF (lei nº. 9424/96) e posteriormente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB, Lei. 11.494 de 20/06/2007. Além da introdução dos cursos de formação da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

2003, 53,1% dos professores em atividade estavam na faixa dos 40 aos 59 anos, e 38,4% tinham entre 25 e 39 anos. Só 2,9% se encontravam na categoria entre 18 e 24 anos”.

Parte desse contingente docente, o primeiro grupo já se aposentou. O segundo grupo está próximo da aposentadoria. O contingente docente, para substituí-los precisará de uma formação cada vez mais competente e capaz de dar conta dos novos desafios educacionais.

O Esquema I - URCA desde 1998 vem habilitando bacharéis e/ou tecnólogos, atendendo a uma demanda existente nos municípios da Região do Cariri cearense, pernambucano e paraibano, estendendo-se ao estado do Piauí, tendo até o momento (ano 2019) atendido professores de 40 municípios, como pode ser observado na tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Programa Especial de Formação Pedagógica – URCA: cidades e estados de origem dos cursistas

Turmas			1ª T	2ª T	3ª T	4ª T	5ª T	6ª T	7ª T	8ª T	9ª T	10ª T	11ª T	12ª T	13ª T	14ª T	
Cidades e estados de origem dos cursistas		Término	99.01	00.01	00.02	01.02	02.02	04.01	05.01	06.01	07.01	08.02	11.01	15.01	18.01	Em andamento	
		Início	98.02	99.02	00.01	01.01	02.01	03.01	04.02	05.02	06.02	07.02	10.01	14.01	16.02	19.02	
1	Acopiara	CE	-	-	-	-	-	-	01	01	-	-	-	-	-	-	02
2	Aiuaba	CE	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
3	Altaneira	CE	-	-	-	-	-	-	01	-	01	01	-	-	03	-	06
4	Antonina do Norte	CE	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	01
5	Araripe	CE	02	02	-	-	-	-	-	-	03	03	05	03	-	-	18
6	Assaré	CE	01	-	01	-	01	-	-	-	-	-	-	02	02	-	07
7	Aurora	CE	03	-	-	-	-	02	01	-	-	-	01	02	03	-	12
8	Barbalha	CE	04	08	07	03	-	02	01	03	01	03	03	05	02	-	42
9	Barros	CE	-	-	01	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02
10	Brejo Santo	CE	07	05	01	01	-	02	01	-	-	02	02	05	-	-	26
11	Campos Sales	CE	-	01	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	03
12	Caririaçu	CE	-	-	-	-	-	05	-	-	01	01	-	01	01	-	09
13	Cariús	CE	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	01
14	Cedro	CE	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	01
15	Crato	CE	14	05	15	08	13	15	09	04	02	08	09	31	21	-	154
16	Exu	PE	-	-	-	01	-	-	02	-	-	-	-	02	04	-	09
17	Farias Brito	CE	02	01	01	01	02	03	01	01	02	02	01	01	-	-	18
18	Fortaleza	CE	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	01
19	Icó	CE	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01	-	02
20	Iguatu	CE	02	-	-	02	02	04	02	03	-	-	-	02	01	-	18
21	Jardim	CE	01	-	02	02	-	-	01	02	01	01	01	-	03	-	14
22	Jati	CE	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
23	Juazeiro do Norte	CE	29	05	20	06	09	21	16	14	13	09	23	16	26	-	207

24	Jucás	CE	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	01
25	Lavras da Mangabeira	CE	-	02	-	-	-	-	01	-	01	01	01	-	-	-	06
26	Mauriti	CE	05	01	02	-	02	04	01	-	-	-	-	-	-	-	15
27	Milagres	CE	03	-	03	-	-	02	01	01	01	01	01	-	01	-	14
28	Missão Velha	CE	03	02	02	02	02	01	01	-	01	01	01	-	02	-	18
29	Moreilândia	PE	-	-	01	-	-	-	-	01	-	-	-	01	02	-	05
30	Nova Olinda	CE	-	01	01	01	01	-	-	-	02	02	-	07	-	-	15
31	Ouricuri	PE	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02
32	Penaforte	CE	-	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02
33	Potengi	CE	-	-	-	-	-	-	02	-	01	01	-	01	-	-	05
34	Saboeiro	CE	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	01
35	Salgueiro	PE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	01
36	Santana do Cariri	CE	-	-	01	03	-	-	01	-	01	01	01	07	03	-	18
37	Souza	PB	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
38	Tarrafas	CE	-	-	-	-	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03
39	Tauá	CE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
40	Várzea Alegre	CE	04	01	02	-	01	01	03	-	-	-	-	05	-	-	17
	Total de concludentes		84	36	60	30	38	64	50	32	31	38	51	91	75	-	680

Fonte: Programa Especial de Formação Pedagógica - URCA (2006-2012) e registros do DEG.

Durante os 21 anos de funcionamento do Esquema I, na URCA tivemos dois momentos distintos. No primeiro momento que vai de julho de 1998 a 2006.1, o programa funcionou em parceria com a UECE. Nesse período foram formadas 8 turmas que habilitaram 392 alunos(as) e oferecidas habilitações nas diversas áreas da docência do Ensino Fundamental e Médio, uma vez que a universidade certificadora tinha os projetos dessas áreas reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEEC). A partir de 2006, a URCA elaborou e teve reconhecido pelo CEEC o seu projeto do Programa Especial de Formação Pedagógica, nas áreas de Matemática, Biologia e Física, áreas para as quais se apresentam as demandas mais significativas. Na segunda etapa de 2007 até 2018, quando colocou grau a penúltima turma. Ao todo, nessa etapa, 288 alunos foram habilitados para o exercício do Magistério através do Programa Especial de Formação Pedagógica da URCA. A última turma, em funcionamento, iniciou com 34 alunos matriculados e, atualmente, conta com 32 alunos cursando, tem previsão para ser concluída em 2021.1 (por não terem concluído esses cursistas não constam nas estatísticas atuais). Ao todo, de 1998.2 até 2018.1 são, 680 professores alunos habilitados, oriundos de 40 municípios: 36 municípios do Ceará, 03 municípios de Pernambuco e 01 município da Paraíba.

Embora seja um programa de abrangência nacional, sendo oferecido por várias IES públicas e particulares, pouco é pesquisado. Supomos, inclusive, que o fato se dá por conta de ser este um programa para atendimento contingencial a um segmento de professores para uma situação que, em tese, tenderia a se extinguir, depois de um determinado tempo. A literatura existente, a exemplo do que falam Laurizete Passo e Neusa Oliveira (2008) no artigo *Professores não habilitados e os programas especiais de formação de professores: a tábua de salvação ou a descaracterização da profissão?* Além de escassa, não o trata como alternativa positiva no campo da formação docente.

Com o intuito de normatizar a formação docente, através do Programa Especial de Formação Pedagógica, em 26 de junho de 1997, o Presidente do Conselho Nacional de Educação, publica a resolução Nº 2, que “Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo das séries finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio”. O referido documento estabelece em seu Art. 3º, uma estrutura curricular que incentiva a integração de conhecimentos e habilidades necessárias à formação docente. Segundo as normas estabelecidas no referido documento, essa estrutura, contendo, no mínimo, 540 h. deverá ser organizada a partir de três núcleos:

- a) **NÚCLEO CONTEXTUAL**, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática da escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida;
- b) **NÚCLEO ESTRUTURAL**, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento, em pauta, bem como sua adequação ao processo ensino-aprendizagem;
- c) **NÚCLEO INTEGRADOR**, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso (BRASIL, 1997).

Embora as definições de cada Núcleo estejam bastante claras, dada a sua forma resumida, achamos por bem fazer algumas considerações que, com certeza, aprofundarão mais as razões dessa estrutura, assim como, lançarão mais elementos para que se possa dimensionar a natureza e a importância da formação docente.

3.2.1 O Núcleo Contextual

Reconhecendo como função precípua da escola pública o compromisso social com a formação individual e coletiva dos sujeitos, no sentido de transformar essa sociedade em um espaço cada vez mais justo e igualitário para todos e considerando o professor como vetor e mediador dessa função, pressupomos que a sua preparação exige conhecimentos e habilidades que passam pelo domínio dos saberes relacionados ao fenômeno educativo, à escola e ao seu funcionamento, à legislação que regula o sistema educacional, às políticas educacionais, às realidades da escola e da sua função educativa com o entorno social no qual ela se insere, de forma que o indivíduo apreenda conhecimentos sobre o processo educativo que se dá no interior da escola e sua relação com o contexto geral onde está inserida. Além, dos processos e métodos de aprendizagem, a ele apresentados através dos conteúdos e nas metodologias de ensino.

Este núcleo contextual é muito importante na formação docente. Inclusive podemos dizer que, sem ele, não se dá essa formação. Ao nos debruçarmos sobre o documento que institui a Base Nacional Comum Curricular, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, constatamos quão distante está a formação do técnico ou do bacharel da

formação para a docência. Constatamos, outrossim, que o conhecimento puro e simples de determinada área não confere ao seu detentor as habilidades necessárias para a docência desse conhecimento, pois a educação é bem mais abrangente. A seguir, detalharemos a relação das disciplinas e o seu papel na formação do professor.

A *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* oferece o suporte para que o professor entre em contato com os estudos sobre os processos de aquisição da aprendizagem e dos conhecimentos e a psicologia da criança, do adolescente e do adulto que lhes apresentam as principais características do desenvolvimento humano, nas suas várias fases, incluem-se, na formação docente, como condição *sine qua non* para o bom desempenho pedagógico. Os conhecimentos da Psicologia colaboram, também, para uma autorreflexão por parte do professor, sobre como este se constrói, como professor e como pessoa. É, também, esse o sentido, da *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* na formação docente.

Outra condição essencial, no que diz respeito ao tratamento metodológico e curricular, é considerar a realidade na qual está inserido o aluno, as implicações e os porquês e causas das coisas, as relações entre os fatos sociais, as possibilidades e entraves responsáveis pelas mudanças e cristalizações, as situações de desigualdades sociais e o poder que a orientação da educação detém, para romper ou colaborar com essas situações. Para tanto, a *Sociologia da Educação* oferece possibilidades de vislumbre e de direcionamento das questões ligadas à formação inicial e continuada do professor.

A *Sociologia da Educação* é, pois, mais um conhecimento extremamente necessário à formação do docente engajado e comprometido com as transformações possíveis advindas através da educação. É função docente considerar os aspectos sociológicos da organização dos conteúdos de ensino. É uma tarefa necessária e, segundo Nereida Saviani, essa relação escola/sociedade deve constituir-se como eixo estruturador do currículo. É o que chama a autora de “aspectos sociológicos da organização do conteúdo do ensino” (2006, p. 47). A Sociologia da Educação abre possibilidades para o professor exercer essa e outras tarefas relevantes dentro e fora do espaço escolar.

A *Filosofia da Educação*, por sua vez, fornece aos docentes elementos norteadores, imprescindíveis à reflexão e direcionamento das suas escolhas e práticas. Ao adentrar no pensamento sobre a produção e organização da cultura, ao refletir, de forma rigorosa sobre a educação, sobre o conhecimento enquanto processo e produto, a *Filosofia da Educação* oferece ao professor instrumentos para pensar a sua prática e para a reconstrução permanente dela. Tendo como base, para a sua permanente formação, essa reflexão da prática iluminada pelos estudos teóricos, poderá direcioná-los para questões objetivas, inerentes à sua vivência

e, essa prática, como elemento referenciador da teoria. A *Filosofia da Educação* esclarece e define com maior precisão, para alunos e professores, objetivos da educação escolar e o tratamento que deverá ser dado aos conteúdos.

Falar sobre didática é o mesmo que falar sobre a prática docente. A *Didática*, enquanto ação docente, assenta-se nas dimensões filosófica, científica e técnica do ato pedagógico.

A abordagem do professor em sala de aula, externa as suas posições, crenças, valores, atitudes e concepções de mundo, sociedade, homem e educação. Essas posturas evidenciam a dimensão político-filosófica do professor.

O seu comprometimento com o saber, o cabedal de conhecimentos gerais e os conhecimentos específicos da sua área de ação constituem a dimensão científica do ato pedagógico. Revelam a extensão e a profundidade do domínio que detém sobre esse saber e a sua disposição para saber mais. É, também, função do professor, através dessa dimensão, estabelecer as conexões da sua área de conhecimento com os outros saberes e, especialmente, com a vida e os fatos concretos.

A dimensão técnica do ato pedagógico, por sua vez, confere ao professor e ao aprendiz da matéria, maior sentido e motivação. É, pois, a *Didática*, enquanto prática pedagógica, um ato que se configura e se materializa através da fusão das referidas dimensões, (filosófica, científica e técnica) e só existe a partir dessa junção. É tal, a natureza da ação docente, que se dela, se retira uma dessas dimensões decompõe-se o todo e voltam a ser, os seus componentes, elementos primários, isolados e anteriores à essa formação. Como em uma molécula de água (H_2O), da qual se retira um dos seus componentes, por exemplo, (H), não mais teremos menos água, ou uma porção menor de água e sim uma molécula de oxigênio (O) e uma molécula de hidrogênio (H), portanto, dois gases. Assim é a *Didática*; sem uma das dimensões que a constitui teremos o saber ou a técnica ou, até mesmo a vontade e a determinação, mas, sem uma dessas dimensões anteriores, não mais didática, como ação docente, não mais ação pedagógica, política e transformadora, produzida pelo professor que é **um Ser** constituído de convicções, valores e determinações, que **detém um Saber**, e busca o saber capaz de atender as necessidades dos alunos e alunas e que **Sabe Fazer**, procura métodos e formas adequando-os aos propósitos da educação transformadora. “Os profissionais da educação poderão refletir nas formas de ensinar, criando métodos que sejam coerentes à realidade de seus alunos inserindo esse público com dignidade na sociedade” (BRANCO; LIMA, 2015, p. 2329).

Os discentes do Esquema I, de uma forma geral, reconhecem a importância dos conhecimentos veiculados através desse primeiro núcleo.

Profa. me sinto satisfeito pela oportunidade de cursar essa disciplina com a Sra., pois através dos conteúdos repassado de forma ativa ao longo da disciplina, podemos ter uma noção de como as políticas públicas estão presentes em todos os setores da educação e como podemos nos portar em relação a determinadas situações do nosso cotidiano enquanto docentes do ensino básico. Desenvolver um pensamento crítico dentro das políticas públicas é fundamental para entendermos os nossos direitos e deveres dentro da nossa função social, enquanto educadores!!

Sua forma inovadora de repassar um conteúdo tão pesado acabou inspirando muitos colegas da disciplina!!

Só tenho a agradecer!! Muito obg. (Discente do Esquema I)

Considerando, inclusive, que a dimensão filosófica, a capacidade de leitura de mundo necessária ao ato educativo, se constrói a partir dos conhecimentos oriundos da psicologia da educação, da sociologia da educação, da filosofia da educação, dos conhecimentos das políticas da educação da legislação do ensino e de outros saberes que contribuem para essa leitura de mundo, da realidade que afeta as pessoas. Podemos, assim, dizer que a dimensão político-filosófica da formação e ação docente e o ato pedagógico no qual ela está presente congregam todos esses saberes que, por sua vez, dão subsídios à formação docente e qualidade à educação.

3.2.2 O Núcleo Estrutural

O Núcleo Estrutural, específico da disciplina para a qual o cursista pretende habilitar-se, ao ser traduzido em projeto e esse, em ações cumpre uma das exigências das disciplinas e áreas de estudo que é a sequenciação lógica dos conteúdos, respeitando o desenvolvimento cognitivo do aluno o que, segundo Nereida Saviani, trata-se do “Aspecto lógico-psicológico da organização do conteúdo de ensino” (2006, p. 79). Também, nesse núcleo, a lógica da ministração dos referidos conteúdos, que se apresenta conforme as matérias de ensino, constitui-se em objeto a ser considerado, na sua essência e campo e nas relações que a referida disciplina ou, campo de estudos estabelece com outros conhecimentos e, sobretudo, com a vida.

Segundo Nereida Saviani,

As atividades cotidianas e a vivência dos alunos (vistas individual e coletivamente), a experiência particular imediata de indivíduos e grupos, são aspectos a serem, obrigatoriamente, considerados ponto de partida e durante todo o processo de ensino-aprendizagem, integrando, portanto, todos os procedimentos metodológicos voltados para a transmissão-assimilação apropriação do saber sistematizado (2006, p. 118).

Neste sentido, tais atividades são ingredientes da didática, não do currículo (SILVA, 1988b, p. 27).

Ao considerar, no entanto, o currículo oculto, não intencional podemos afirmar que o próprio professor, através da sua postura, ações, etc. poderá ser considerado exemplo vivo de currículo, já que todo o seu comportamento, suas ações, posturas e escolhas, se constituem conteúdos e referências para aprendizados de posturas, valores e escolhas, por parte dos seus alunos. Assim, também, a participação e a socialização das experiências dos alunos.

Na visão de Oliveira, o currículo oculto é currículo real.

O currículo oculto era aquele transmitido implicitamente, mas não mencionado pela escola e que se fazia de tal forma poderoso, pois podia propiciar controles sociais, lutas ideológicas e políticas, provocadoras de mudanças sociais (OLIVEIRA, 2008, p. 538).

3.2.3 O Núcleo Integrador

O Núcleo Integrador, constituído das disciplinas de prática de ensino/estágio supervisionado, debruça-se sobre as questões inerentes ao contexto escolar com suas peculiaridades, vicissitudes, desafios e oportunidades. Apresenta situações nas quais o confronto, entre o planejado e o executado, entre o dito e o vivido, fica evidenciado. Oferece condições de análise e reflexão das práticas postas em uso na escola e do quanto essas práticas concorrem para a consecução dos objetivos propostos para a educação escolar. Diante da reflexão sobre a realidade escolar, requisita dos estagiários e orientadores, os conhecimentos e habilidades que constituem objeto de estudo durante a sua formação e empreende esforços no sentido de aperfeiçoar e adequar essas aprendizagens às situações que lhe são apresentadas pela escola, em busca de respostas para as mesmas. Podemos dizer que, já ali, quando ainda nem terminou a sua formação inicial, tem início a sua formação continuada, como resposta à realidade dinâmica da escola.

Antes de se tornar professor todos nós, já fomos alunos e passamos pela escola. Isto nos dá uma visão de escola enquanto discente. No entanto, o conhecimento do universo

escolar, para o professor em formação, inicia-se, pois, a partir desses contatos que compreendem a observação e a participação nas atividades cotidianas da escola, que incluem, dentre tantas outras, as ações administrativas de gestão e as atividades docentes (também com a colaboração e orientação da gestão) de planejamento, execução e avaliação de experiências de docência, sejam em sala de aula convencionais, ou em outros ambientes e outras atividades como minicursos e oficinas “por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso” e em consonância com as necessidades percebidas e/ou manifestadas na e pela escola. Consideramos imprescindível que essa experiência de estágio, não se atenha, apenas, ao final do curso de formação, pois, quanto antes o aluno entrar em contato com o universo dinâmico da escola, mais cedo ele se vê instado à reflexão e ao direcionamento dos seus estudos e experiências formadoras.

3.3 A evolução da construção do currículo do Programa Especial de Formação Pedagógica na URCA, a partir da legislação que o regulamenta

A estrutura curricular, concebida e articulada a partir da Resolução Nº 2, de 26 junho de 1997, não sofreu nenhuma alteração com relação à distribuição das matérias de ensino e das práticas pedagógicas nos três eixos que a compõem. Mudanças que ocorreram, no currículo do Programa Especial de Formação Pedagógica, deram-se em função das introduções de disciplinas, como Libras, que, a partir da Resolução Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabeleceu a sua inclusão, gradativa, nas licenciaturas de forma que, até dezembro de 2012, deveria ser matéria curricular obrigatória em todas as licenciaturas. Acrescentou-se, pois, em caráter obrigatório, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, no Programa com carga horária de 45 h/a. A essa altura, a disciplina já fazia parte dos currículos de todas as licenciaturas, em caráter obrigatório e em outros cursos de bacharelado, a exemplo do curso de direito, como disciplina optativa.

A inclusão da disciplina de Libras veio a incrementar o currículo das licenciaturas, não apenas como uma disciplina a mais, como a introdução de mais uma língua, como meio de comunicação, mas, como um elemento de formação que muito contribuiu para que, as questões relacionadas à educação especial ganhassem maior destaque no ensino básico e na educação como um todo.

Outras mudanças que ocorreram no Programa devem-se ao aumento na carga horária de algumas disciplinas, o qual se deu em função de mudanças na ordenação legal das

diretrizes, como a que ocorreu a partir da Resolução Nº 2, de 01 de Julho de 2015¹³¹⁴¹⁵ que ampliava a carga horária do programa para, no mínimo, 1.000 horas e abria a possibilidade de acolher em determinada área de estudo, bacharéis que tiveram a sua graduação em área diversa da pretendida para a habilitação. Nesses casos, o programa exigia 1.400 horas e, essa carga horária extra seria alocada no Núcleo Estrutural Específico, como forma de compensar a carga horária daquela disciplina e os conteúdos que não foram ministrados na sua graduação inicial.

Além dessas mudanças mais significativas relativas ao currículo do Programa, o seu projeto pedagógico não precisaria tramitar no CEEC, para ser aprovado, como se dera com os anteriores. A partir de então, as universidades, através dos seus conselhos e de outras instâncias da academia podiam e tinham autonomia para aprovar tais projetos, desde que cumprissem as normas estabelecidas pela legislação que instruía suas diretrizes.

Mais recentemente, a Resolução CNE/CP de Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, Capítulo VI, que regulamenta a formação pedagógica para graduados, estabelece, no art. 21,

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular.

Parágrafo único. O curso de formação pedagógica para graduados não licenciados poderá ser ofertado por instituição de Educação Superior desde que ministre curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos (BRASIL, 2019).

Apresentamos abaixo, o primeiro modelo curricular adotado na URCA, a partir do convênio firmado entre as IES, UECE e URCA, em junho de 1998.

¹³ Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

¹⁴ Retificação publicada no DOU de 3/7/2015, Seção 1, p. 28: Na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, publicada no Diário Oficial da União de 2/7/2015, Seção 1, pp. 8-12, no Art. 17, § 1º, p. 11, onde se lê: "II - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;" leia-se: "III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;"

¹⁵ Alterada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017.

Quadro 02: Estrutura Curricular do Programa Especial de Formação Pedagógica UECE/URCA de 1998.2 a 2005.2

Núcleos	Disciplinas	Aulas presenciais	Estudos à distância
Contextual	Seminário Introdutório	15	15
	Psicologia da Educação	20	55
	Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação	20	55
	Didática	20	55
	Estrut. e Funcionamento da Educação Básica	20	55
Estrutural Específico¹⁶	Metodologia do Ensino da: Matemática, Física, Biologia, Química	50	100
Integrador	Prática de Ensino em Educação Profissional	150	-
	Prática de Ensino das Disciplinas Específicas	150	-
SUBTOTAL		445	335
TOTAL		780	

Fonte: Programa Especial de Formação Pedagógica UECE/URCA (1998-2005.2).

A estrutura curricular adotada no desenvolvimento do Programa foi aprovada nas instâncias superiores da UECE e pelo Conselho Estadual de Educação. O Programa na URCA obedeceu aos critérios adotados pela UECE, até a construção do seu projeto próprio, do qual participou a coordenadora do referido projeto, duas professoras da equipe docente da URCA e uma professora da equipe da coordenação do Programa da UECE.

O Projeto Pedagógico do Esquema I, implantado e em funcionamento na URCA a partir de 2006.2, tinha como objetivo o que antes já era preceituado “Formação Pedagógica de Bacharéis para a docência em disciplinas que integrem o ensino fundamental, médio e educação profissional” (PPP, 2012, p. 11)

Com duração de 12 meses e carga horária de 615 horas, conferia a habilitação para a docência, equivalente à licenciatura plena em uma disciplina/área específica do Ensino Fundamental e Médio.

Através dos seus 3 núcleos: i) Contextual (global), ii) Estrutural (específico) e iii) Integrador, oferecia uma base de conhecimentos na área de formação docente, conhecimentos de fundamentos da educação, conhecimentos da estrutura específica para a qual o cursista pretendesse a habilitação com estudos dos conteúdos e das metodologias específicas e, por

¹⁶ O aluno fará uma dessas disciplinas de acordo com a área para a qual pretenda a habilitação, de acordo com o seu histórico do bacharelado.

fim, como núcleo integrador, ofertando, através dos dois estágios, com 150 horas cada e distribuídos a partir do final do 1º núcleo, o Contextual.

O estágio multidisciplinar profissionalizante, cursado por todos os alunos do Programa, tem como objetivo o conhecimento do campo de trabalho dos professores: a escola, seus processos administrativos, pedagógicos e financeiros. A sua inserção no entorno social, as leis e procedimentos que instruem as ações dentro da escola, suas relações com os demais órgãos da educação e com a sociedade em geral. Da observação das atividades e problemáticas da instituição, deverão desenvolver projeto que executarão com a comunidade escolar. O referido projeto buscará aplicar os conhecimentos docentes, dos membros da equipe na atividade com a finalidade de propor e aplicar soluções para a resolutividade do problema.

Embasa a nossa ação nesse estágio, o artigo 5º da Resolução Nº 2, de 16 de junho de 1997, que dispõem sobre

Art. 5º A parte prática do programa deverá ser desenvolvida em instituições de ensino básico envolvendo não apenas a preparação e o trabalho em sala de aula e sua avaliação, mas todas as atividades próprias da vida da escola, incluindo o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro, as reuniões pedagógicas, os eventos com participação da comunidade escolar e a avaliação da aprendizagem, assim como de toda a realidade da escola. Parágrafo único – Os participantes do programa que estejam ministrando aulas da disciplina para a qual pretendam habilitar-se poderão incorporar o trabalho em realização como capacitação em serviço, desde que esta prática se integre dentro do plano curricular do programa e sob a supervisão prevista no artigo subsequente.

O estágio específico previa 150 horas, das quais 80 eram dedicadas às atividades de docência no campo de estágio, incluindo os níveis fundamentais e médio, e as outras 70 horas eram de instruções, observações em campo de estágio, planejamento e socialização das experiências como as práticas em salas de aula, minicursos, oficinas, etc., além da elaboração de relatório.

Da primeira estrutura curricular (1998-2005) para a segunda (2006-2012), observamos duas mudanças nas estruturas dos respectivos projetos. A primeira deveu-se à redução da carga horária de 780, em um deles, para 615 horas no subsequente. Levando-se em consideração que, no primeiro, das 780h, 355h não eram presenciais, o Programa oferecia, portanto, 425h. Presenciais. No projeto da URCA, entretanto, foram adotadas 615h, todas presenciais, inclusive ultrapassando em 75 horas o mínimo prescrito na legislação. A segunda

mudança ocorreu na nomenclatura dos núcleos, com o acréscimo dos termos “global” e “específico” nos 1º e 2º núcleos.

Embora não tenha encontrado explicação para tal acréscimo, o fato lógico do 1º núcleo se estender a todos os alunos do Programa e fazer parte do currículo das licenciaturas, já justifica o termo “global”, enquanto o segundo termo – “específico” – significa que aqueles conteúdos se destinam aos grupos, por áreas de ensino. O que implica dizer que cada aluno escolhe uma área condizente com sua concentração de estudos na primeira graduação e é, especificamente, naquela área que ele aprofundará os seus estudos no Esquema I.

Quadro 03: Estrutura Curricular do Programa Especial de Formação Pedagógica – URCA, 2006-2012¹⁷

Núcleos	Disciplinas	C/H	Créditos
Contextual Global	Seminário de Introdução à Universidade	15	01
	Filosofia da Educação	30	02
	Sociologia da Educação	30	02
	Psicologia da Educação	30	02
	Didática Geral	30	02
	Planejamento Educacional	30	02
	Bases Legais da Educação (Legislação)	30	02
	Subtotal	195	13
Estrutural Específico¹⁸	Conteúdos Curriculares de Matemática	60	04
	Conteúdos Curriculares de Física		
	Conteúdos Curriculares Biologia		
	Metodologias do Ensino da Matemática	60	04
	Metodologias do Ensino da Física		
	Metodologias do Ensino da Biologia		
	Subtotal	120	08
Integrador	Estágio Multidisciplinar Profissionalizante	150	10
	Práticas de Ensino de Matemática	150	10
	Prática de Ensino de Física		
	Prática de Ensino de Biologia		
	Subtotal	300	20
TOTAL	615	41	

Fonte: Projeto Pedagógico do Programa (2006-2012).

¹⁷ Esse currículo obedece às determinações da Resolução Nº 02, de 26 de junho de 1997.

¹⁸ Os conteúdos e as metodologias serão de acordo com o histórico acadêmico do cursista e condizente com a habilitação escolhida.

Em 2011, em razão do Programa ter que renovar o seu reconhecimento junto ao CEEC, porque o anterior expirara em dezembro de 2010, solicitamos uma prorrogação do mesmo e apresentamos o novo projeto, com algumas modificações no sentido de atender a aspectos da sua orientação curricular e funcionamento do estágio. O novo projeto foi encaminhado com vários outros projetos de cursos da URCA que também estavam em processo de renovação do seu reconhecimento. Em 2016, elaboramos outro Projeto Pedagógico, em virtude da Resolução N° 2, de 01 de julho de 2015, que prescrevia mudanças significativas na carga horária do Programa. Duas outras resoluções – a N° 1, de 9 de agosto de 2017, e a N° 3, de 3 de outubro de 2018 – no entanto, adiaram o cumprimento da Resolução de 01 de julho de 2015, ao estender até julho de 2019 o cumprimento das determinações em vigor.

Quadro 04: Estrutura Curricular do Programa Especial de Formação Pedagógica - URCA / 2012-2015

Núcleos	Disciplinas	C/H	Créditos¹⁹
Estrutural Global	Seminário de Introdução à Universidade	15	01
	Filosofia da Educação	30	02
	Sociologia da Educação	30	02
	Psicologia da Educação	30	02
	Didática Geral	30	02
	Planejamento Educacional	30	02
	Bases Legais da Educação (Legislação)	30	02
	Subtotal	195	13
Estrutural Específico²⁰	Conteúdos Curriculares de Matemática	60	04
	Conteúdos Curriculares de Física		
	Conteúdos Curriculares Biologia		
	Metodologias do Ensino da Matemática	60	04
	Metodologias do Ensino da Física		
	Metodologias do Ensino da Biologia		
	Subtotal	120	08
Integrador²¹	Estágio Multidisciplinar Profissionalizante	150	10
	Práticas de Ensino de Matemática	150	10

¹⁹ Os conteúdos e as metodologias serão de acordo com o histórico acadêmico do cursista e condizente com a habilitação escolhida.

²⁰ Os alunos cursam as duas disciplinas referentes à sua área de habilitação.

²¹ Todos os alunos cursam o estágio profissionalizante mais o estágio específico sobre a sua área.

	Prática de Ensino de Física		
	Prática de Ensino de Biologia		
	Subtotal	300	20
	TOTAL	615	41

Fonte: Projeto Pedagógico de Formação (2012-2015).

É oportuno citar que, neste ínterim houve, por parte da PROGRAD, nova solicitação no sentido de prorrogar os prazos de funcionamento do nosso Projeto Pedagógico, já que nenhuma alteração seria necessária até meados de 2019.

Em 2016, o novo Projeto Pedagógico, que previa um acréscimo de cerca de 38% na carga horária do Curso, não foi posto em prática pelas questões anteriormente abordadas. Se, a própria legislação estendia o prazo para a implantação das mudanças para julho de 2019 e o nosso projeto de Esquema tinha a renovação do CEEC, não havia sentido operar mudanças nesse projeto.

Iniciamos novas turmas em 2019.2, no entendimento de que o Projeto que não fora concluído e posto em funcionamento, com as mudanças da Resolução de junho de 2015, seria, naquele momento, necessário.

Neste sentido foram iniciadas as adaptações necessárias à atualização do referido Projeto Pedagógico, segundo a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente. Esse projeto deveria tramitar, para aprovação, como instrui o documento legal, apenas nas instâncias institucionais, no entanto com a publicação da nova Resolução do CNE – CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – que estabelece novas Diretrizes Curriculares para a formação do professor em Educação Básica, apresentando mudanças no currículo das licenciaturas e, também, do Programa Especial de Formação Pedagógica, essas modificações sequer foram introduzidas. A carga horária ficou reduzido de 1.000h para 760h. Vale ressaltar que, no último currículo em funcionamento, constavam 615h, das quais 300 se destinavam aos estágios e práticas de ensino.

No documento que encaminháramos para análise e aprovação, ao Conselho de Centro da URCA a carga horária, conforme legislação, seria de 1.000h. Como na nova legislação essa carga horária foi estipulada em 760h, houve um aumento, em relação ao que praticávamos no currículo aprovado pelo CEE-CE (640h), mas, uma diminuição em relação ao que preceituava a resolução anterior, de 1º Julho de 2015, que não foi posta em prática, uma vez que a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação solicitou ao CEE-CE a renovação do Projeto Pedagógico do Esquema de 2012 que, dessa forma, passou a vigorar até meados de

2019. Outra mudança que ocorreu no documento das mais recentes Diretrizes Curriculares, em relação ao Programa Especial de Formação Pedagógica refere-se à carga horária dos estágios que na nova orientação foi aumentada de 300h para 400h, ficando 360h para os dois outros núcleos do Programa. A URCA tem um prazo de 2 anos para se adequar às mudanças determinadas pelas referidas diretrizes.

Às turmas de 2014 e as que se seguiram foram acrescidos, nos currículos por determinação da Resolução N° 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, com carga horária de 45 h/a. Em 2016, o desenho da nova configuração curricular, na qual já constava a disciplina Libras, com base na da Resolução N° 2, de 01 de Julho de 2015, não chegou a ser submetida à aprovação pelo Conselho de Centro da URCA e nem a ser posta em prática, pois duas outras resoluções, já mencionadas, anteriormente, no texto prorrogaram os prazos de implantação que, a princípio, era de 01 ano para + 01 ano e + 02 anos. O projeto anterior, revalidado pelo CEE-CE, como já foi citado, vigorou até 2019.1.

4 O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA – IMPACTOS PEDAGÓGICOS E SOCIAIS

Após uma descrição detalhada da construção histórica do Curso Especial de Formação Pedagógica – Esquema 1, feita anteriormente, a qual apresenta, dentre outros aspectos, a sua estrutura curricular, passemos agora a parte prática de nossa pesquisa, articulando-a ao que discutimos até aqui. Com isso, pretendemos desvelar aspectos do Programa a partir do depoimento dos discentes e egressos do mesmo.

4.1. Formação docente, campo de disputas e de construção de saberes

Quanto melhor formado é um profissional, melhor ele atua no seu campo de trabalho. Embora este fator não seja o único determinante, no caso da docência, é possível afirmar que um profissional que não cursou a licenciatura esteja apto a atuar com a necessária competência ao ensino? A aptidão à docência refere-se apenas ao domínio de conteúdo específico?

Por oportuno, citamos Pimenta que, sobre os saberes e fazeres pedagógicos, afirma:

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre pedagogia podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação. [...] Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorrer um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática sobre sua prática com a contribuição da teoria pedagógica (PIMENTA, 2009, p. 26-28).

Podemos, ainda, parafraseando a mesma autora, afirmar que esses saberes podem e colaboram com a prática, especialmente se forem acionados à medida em que estas situações os demandam. “Isto porque a prática é anterior ao saber”. Conforme a autora, essa anterioridade não significa antagonismo e, sim, uma vinculação entre elementos da prática e da teoria.

Zabala (1988) descreve como saberes da prática educativa os saberes conceituais e factuais, procedimentais e atitudinais, que são, fazendo uma analogia, as dimensões

científicas, técnicas e humanas do ato educativo, a síntese do fazer pedagógico. O clássico freireano (1997) *Pedagogia da autonomia*, aborda “os saberes necessários à prática educativa” na perspectiva de uma educação que forme para a autonomia. O que constatamos, dentre estas e outras leituras, é que para ensinar o professor precisa de saberes que ultrapassem as especializações conceituais. Um deles é compreender que cada situação de ensino é única, que cada ser que aprende, também ensina, pois assim como o docente, o discente também, carrega os saberes adquiridos em suas vidas pessoais e práticas escolares. Essa necessária compreensão, por parte do docente, exige reflexão sobre a sua prática e elementos teóricos que a iluminem.

O aluno/a do Esquema I é, antes de tudo um profissional, um bacharel que busca o curso porque, de algum modo, a docência passou a fazer parte da sua vida.

Neste sentido, tomando o objetivo geral proposto por esta pesquisa – identificar como o processo de formação do Esquema I, oferecido pela Universidade Regional do Cariri-URCA impacta pedagógica e socialmente a formação e prática dos professores, bem como propor alternativas de ações para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do mesmo – buscamos, neste capítulo, conhecer o que pensam e buscam os profissionais que fizeram o curso Esquema I na URCA.

Numa pesquisa etnográfica, conforme GIL (2019, p. 116), “não existe a preocupação do pesquisador em selecionar uma amostra proporcional e representativa em relação ao universo pesquisado”, nesse sentido realizamos uma amostra qualitativa, selecionada de acordo com “julgamento do próprio pesquisador”.

Os questionários foram aplicados com a utilização de uma ferramenta do *Google forms* e continham as seguintes questões: i) identificação do respondente; ii) local de residência do mesmo; iii) motivos que o/a levaram a fazer o curso Esquema; iv) saberes adquiridos no curso; v) mudança na vida profissional que os/as mesmos/as atribuem ao Esquema; vi) a avaliação da experiência do curso e vii) proposições de mudanças no mesmo.

Os questionários foram respondidos²² por 17 estudantes que terão seus nomes preservados, conforme ressaltamos no termo de consentimento para uso das respostas com fins acadêmicos. A escolha dos discentes para responder ao questionário se efetivou de forma aleatória, privilegiando os anos de 2016 e 2018, em virtude de nosso acesso a eles. Conforme

²² No processo de análise e de transcrição das respostas, realizamos ajustes na pontuação e outros elementos da produção textual, para garantir uma melhor compreensão das respostas que nos foram dadas. Preservamos, entretanto, o sentido e a integridade do que nos foi respondido.

tratamos até aqui, a abrangência temporal do trabalho deu-se a partir do momento em que o Esquema foi instituído na URCA em julho/1998.

A nossa amostra contou com 06 (seis) discentes de Juazeiro do Norte, 04 (quatro) de Crato, 01 (um) da cidade de Barro, 01 (um) de Jardim, 01 (um) de Exu-PE, 02 (dois) de Barbalha, 01 (um) de Nova Olinda e 01 (um) de Altaneira. Dentre esses, temos: biólogos, técnicos de construção civil, profissionais da administração, das ciências contábeis e das ciências econômicas. Apesar da grande maioria dos discentes do Esquema serem bacharéis e tecnólogos, tivemos, entre nossos alunos, mestres, mestrandos, doutores e doutorandos atuantes em suas respectivas áreas. Com relação ao local de origem dos cursistas, identificamos que a maioria deles é oriunda de municípios circunvizinhos ao Crato, mas, também temos alunos de cidades com mais de 300 km de distância, inclusive dos estados de Piauí, Pernambuco e Paraíba.

4.2 Por que fazer o Esquema I?

Ao indagarmos sobre os motivos que os trouxeram ao Esquema I, em três depoimentos, identificamos que a motivação foi o interesse em obter, mais rapidamente, a licenciatura. As demais respostas citam: i) desenvolvimento profissional e pessoal; ii) aprendizagem de novas metodologias; iii) indicação de ex-alunos; iv) reconhecimento da comprovada competência do corpo docente e da URCA no campo da formação profissional de professores e v) ampliar os conhecimentos no campo educacional.

Vejamos alguns recortes das respostas:

Conseguir uma outra graduação para trabalhar no magistério. (Discente 14)²³

A titulação possibilita a participação em concurso público. (Discente 16)

No início tinha apenas o intuito de mais uma graduação, mais com o passar das aulas fiquei encantado com o formato do programa e vi uma nova oportunidade de carreira. (Discente 07)

A necessidade para o mercado de trabalho, mas também a necessidade de aprender metodologias para aplicar em sala de aula. (Discente 04)

Percebemos, nas respostas, uma estreita relação entre melhorar profissionalmente e atender às exigências do mercado de trabalho, cada vez mais restrito e excludente. Além

²³ Para garantir o anonimato, os discentes estão identificados por números.

disso, a urgência em atender essas demandas de formação contribuíram para essa procura pelo Curso. A esse respeito, se é verdade que encontramos na literatura educacional a denúncia de um possível descaso com a formação docente a considerando “aligeirada”, reconhecemos, outrossim, que apesar da carga horária menor, ela é otimizada e tem promovido resultados satisfatórios.

Vale ressaltar outras experiências de formação docente, com carga horária reduzida, das quais a URCA também foi executora como a Licenciatura Plena do Ensino Fundamental e o Magister. Ambos, parte de uma política que tinha por objetivo formar professores leigos que atuavam efetivamente na educação. O que era permitido legalmente até a promulgação da LDB 9.394/96. Essas foram tentativas de melhorar os quadros educacionais do país que ainda entra o século XXI com 13,6% de sua população analfabeta (BOMENY, 2003).

Um outro exemplo de formação para professores leigos em exercício da profissão é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), cujas aulas se efetivam aos finais de semana ou à noite, como os demais citados, provocando uma tripla jornada ao trabalhador docente. A diferença desse Curso é o número de horas que não sofre diminuição em relação ao curso regular.

As políticas de formação docente são parte de compromissos mercadológicos, no esteio de uma política neoliberal. Nesse sentido, atendendo ao sistema capitalista, a escola e as instituições formadoras são controladas pelo Estado e reproduzem a lógica do capital. Elas são pilares do sistema neoliberal que delas precisa para instrumentalizar os trabalhadores para a produção de forma que estes produzam cada vez mais, com menos insumos e direitos.

Paradoxalmente, essa instrumentalização implica ações educativas que criam as possibilidades de emancipação para esses mesmos trabalhadores. Como já afirmamos no início desse texto, essa contradição exige ainda mais competência do educador para acentuar o caráter emancipatório da educação. Como o educador é o condutor do processo educacional na sua sala de aula, poderá articular as ações, no processo ensino/aprendizagem, garantindo, além da apreensão dos conteúdos, por parte dos estudantes, o uso desses conhecimentos para uma mais nítida leitura de mundo.

O caminho para conduzir a educação aos seus legítimos desideratos, é encontrar formas de se contrapor à lógica capitalista, sem se deixar subjugar pelo poder limitado que o sistema exerce sobre a população, via educação escolar e fazer valer as possibilidades que a educação tem de modificar vidas. E essa resistência se efetiva, por vezes, na postura pedagógica que o professor assume, no cuidado com o ambiente em que a educação acontece, na literatura da qual este se apropria, nas formas de ser e executar as práticas educativas, e no

diálogo com a instituição escolar onde se encontra e com outros segmentos da comunidade e de outras instâncias sociais.

4.3 A influência do Esquema I na vida dos alunos

Pensando na educação como um espaço de construção de conhecimentos, perguntamos aos cursistas o que *o Curso mudou na vida daqueles que o fizeram*. Dentre as respostas, encontramos quatro bastante vagas que destacaram os termos: “complexidade” (Discente 10); “boa” (Discente 12), “ainda não” (Discente 12); “não” (Discente 16).

Uma possível leitura de tais respostas está atrelada ao fato de que três dos nossos discentes são da turma atual e não concluíram o curso, mas pode indicar, também, a dificuldade do próprio mercado de trabalho, que pode ser melhor compreendida na seguinte escrita: “Na prática não, mas mudou a visão de escola e educação. Vou pra sala de aula **se for convocado no concurso** que estou aguardando convocação. A experiência no curso foi ótima, sobretudo a parte do estágio onde pude ver, na prática, a profissão de professor.” (Discente 04)

Compreendemos que a motivação maior dos discentes é o mercado de trabalho para o qual o curso prepara. Entretanto, além disso, o Esquema I permite uma visão ampliada da educação, e isto, pode se configurar como uma forma de resistência. Vejamos as seguintes respostas:

Houve uma mudança considerável, pois os conhecimentos adquiridos ao longo do curso irão me proporcionar uma visão diferenciada do ensino de ciências além de abrir novos leques de oportunidades em novos campos do conhecimento até então desconhecido (Discente 01)

Sim. Pude me aperfeiçoar bastante através da rica troca de experiência com os professores e colegas. A minha prática pedagógica hoje é outra, minha visão acerca da educação é mais próspera. (Discente 05)

Continuei como docente, mas pude ampliar as áreas de atuação. Experiência muito boa. Gostei do curso. (Discente 09)

Entendi mais minha missão enquanto professora e me senti mais segura e leve. Foi um laboratório de ensino fantástico. A troca de experiências entre bacharéis professores de diferentes idades, experiências e locação profissional (privado, estadual, municipal, desempregado) e níveis foi um enriquecedor laboratório. (Discente 11)

Se um dos valores do neoliberalismo é a competição e o individualismo, no Curso, eles trocam experiências e aprendem sobre cooperação, solidariedade, empatia, etc. A ênfase na troca de experiências corrobora o entendimento de que a educação não pode privilegiar apenas um de seus aspectos, mas trabalhar na perspectiva global e integral do ser. Tais saberes, também aparecem direcionados em outras dimensões sociais em que os discentes já atuam ou que passam a atuar com o curso:

As técnicas adquiridas me potencializaram como educador, a ter um melhor suporte remoto aos meus clientes externos, bem como o suporte técnico a colaboradores internos da empresa. (Discente 08)

A partir das disciplinas no curso comecei a trabalhar na área da educação especial. (Discente 14)

Neste sentido compreendemos a formação como um processo, que não termina com a graduação seja ela bacharelado ou licenciatura, ela é contínua, acontece em momentos de estudos, de discussões, de leituras individuais e/ou coletivas, mesmo em meio a um sistema por vezes opressor.

O Esquema I é um curso privado em uma IES pública, o que pode caracterizar que o público que o frequenta é privilegiado, mas não é assim. A realidade financeira da maioria dos alunos não é boa, alguns fazem muito sacrifício para pagar as mensalidades, além das despesas com transporte e alimentação. O Programa consegue ofertar algumas bolsas, porém estas são insuficientes para atender a todos os alunos carentes e as redes públicas de ensino não financiam essa formação.

Lembramos, neste sentido, que alguns discentes do programa já são professores de fato e se aperfeiçoam com o curso, e passam a ter direitos legais, outros se preparam para um concurso público, ou para alguma outra oportunidade que possa surgir. Como o discente 07, que escreveu que a sua vida mudou, “[...] após [o curso] dei aulas, palestras e orientações matemáticas. A minha experiência foi maravilhosa, conheci diversas pessoas de diferentes cursos e estados, o que me proporcionou um grande agregado de saberes”.

Os saberes aos quais ele se refere continuarão em construção, em modificação. Se tomamos por empréstimo os saberes docentes relacionados por Tardif (2002, p. 63), veremos que as fontes de aquisição dos saberes são inúmeras como, por exemplo, a família, a escola, os cursos, os programas, os livros, a prática da docência, a troca de experiências com os pares, dentre outras. Continuaremos, com Zabala para relacionar os saberes que os discentes afirmaram ter adquirido com o Esquema, quais sejam: conceituais, factuais e procedimentais.

Considerando que, além de saber o que é e como se processa, eles aprenderam, por exemplo, a fazer o planejamento e o uso de libras, conforme segue nos seus escritos,

Planejamento Educacional, Montagem de plano de aula, teorias do desenvolvimento (Piaget e Vygotsky) (Discente 01)

Didática de sala de aula, filosofias do ensino, fases do desenvolvimento da criança, práticas pedagógicas. Desenvolvimento pessoal, Responsabilidade social como um formador de opinião (Discente 05)

Formação, planos de aula! (Discente 07)

A vivência do ensinar, método educacionais, a observância crítica entre as políticas educacionais e o 'chão de giz', a humanização nos processos educacionais. (Discente 09)

Didática, Planejamento, tempo de aula, rotina escolar (Discente 10)

Conhecimentos na área de educação especial, sobretudo com a disciplina LIBRAS; como se planejar pra uma aula; conhecimentos de didática; saberes relacionados ao comportamento do aluno; o papel do professor enquanto educador; teorias da aprendizagem (Discente 15)

Obtive um conhecimento inicial em libras. Através da Sociologia da Educação tive a oportunidade de conhecer o pensamento dos principais pensadores da educação de acordo com o período ao qual viveram, e em razão dessa situação aprendi a duvidar do pensamento de qualquer estudioso. Obtive conhecimento básico de Filosofia da Educação, psicologia da educação com as fases de aprendizagem das crianças. Em Políticas Educacionais estudei a LDB com o seu processo histórico e a importância do PPP. Na específica de matemática tive uma revisão dos conteúdos do ensino fundamental e ensino médio. E entre outros conhecimentos adquiridos que foram de fundamental importância para a minha vida acadêmica. (Discente 16)

As citações são textuais e mostram a abrangência de saberes adquiridos, entrelaçados e recriados. As aprendizagens práticas com a LIBRAS foram citadas por três vezes, o que mostra ser este, um saber conceitual novo e importante, e ao mesmo tempo, atrelado com os saberes atitudinais, que seguem mais nítidos nos próximos recortes:

O saber de metodologias diversas, de como agir e interagir com alunos em sala de aula em diversas situações. (Discente 03)

Aprendi muitas coisas durante o curso. Mas o principal foi uma visão totalmente diferente sobre a área da educação, do quanto é uma área interessante e rica. (Discente 04)

O principal foi a capacidade de colocar se no lugar do próximo, e ver no olhar do outro, também o ensinar foi o saber maravilhoso conseguir transferir o saber e maravilhoso. (Discente 08)

Melhorou a comunicação com aluno. Ampliou conhecimentos para melhor avaliar o aluno. Entendi que o melhor professor é aquele que consegue transmitir ao aluno a magia do aprender (Discente 12)

Considerando o tempo de funcionamento do Esquema da URCA, a sua abrangência territorial e os depoimentos colhidos via questionários, é possível afirmar que, de fato, este impacta positivamente a região do Cariri, através da formação dos seus professores, tanto nos aspectos socioeconômicos, como pedagógicos, capacitando e movimentando sujeitos nos seus espaços sociais e educacionais.

4.4 Mudanças sugeridas ao Curso

Quando perguntados sobre o que mudariam no curso, das dezessete respostas, sete não mudariam nada, dizem-se plenamente satisfeitos com a estrutura, o apoio, os professores. Um sugeriu que o Programa fosse oferecido regularmente, ao longo da semana. Três abordaram os materiais, quanto à entrega e mudança de textos. Três abordaram a necessidade de incluir disciplinas para tratar de novas metodologias digitais, possivelmente em virtude do período de pandemia COVID-19 em que estamos inseridos. Um deles enfatizou que não deve ser um curso em formato de EAD.

Por fim, houve uma sugestão de substituir Psicologia e Filosofia por Antropologia e um que pediu “menos ênfase nas pedagogias de cunho marxista”. O que pode estar atrelado às disputas atuais do campo político, e evidenciam as discussões que trouxemos ao iniciarmos este capítulo, que a educação é um campo de disputa de poderes hegemônicos.

Trabalhar a formação com respeito e ética, primando por construção de saberes que estejam para além do cognitivo é, pois, uma forma de resistir. Sabemos que lutamos, por vezes, contra o cansaço de jornadas exaustivas, contra o aligeiramento de tempos destinados aos estudos, contra os poderes que teimam em desmerecer a docência e suas prioridades, mas lutamos por um projeto maior de sociedade e de mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este texto colocando o campo da formação docente como uma seara fértil de discussões e reflexões, em meio a cenários políticos, econômicos e ideológicos que se modificam nas disputas de grupos antagônicos que objetivam uma determinada construção social, sendo a educação, neste contexto, um campo de disputa.

Fizemos, ao longo do texto, uma exposição/discussão do processo de implantação do Esquema 3+1, modelo de formação criado a partir da Reforma Francisco Campos e que se constituiu como precursor dos demais modelos e programas de formação docente para os vários níveis da educação básica. Para tanto, retornamos aos anos de 1920 e 1930, quando o processo de industrialização e urbanização do país impôs a necessidade de formação de um trabalhador que pudesse dar conta da nova situação econômica que se instalava no mercado de trabalho. Nesse sentido, havia a necessidade da estruturação de um sistema educacional, bem como a preparação de professores que assumiriam o projeto educacional em andamento.

De 1920 até o final da década de 1930, houve um longo e intenso debate na educação, dentre outros movimentos, inclusive armados, e reivindicações negadas, que culminaram com a revolução de 1930, com o golpe de Estado que, depôs o presidente eleito e colocou Getúlio Vargas no poder. Recém empossado, Vargas criou o Ministério de Educação e Saúde Pública e iniciou uma série de medidas que, posteriormente organizadas, constituíram a Reforma Educacional Francisco Campos. Este, ministro da educação e saúde do Estado.

Entre as medidas contidas na Reforma Francisco Campos, encontrava-se a criação da FFCL, onde funcionaria o curso de formação docente para o ensino médio. Essa formação se daria nos moldes do chamado 3+1, modelo de formação docente que vigorou até o final da década de 1960, habilitando os professores para o ensino secundário. Hoje, séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nesse modelo de formação, o futuro professor cursaria 3 anos do bacharelado e 1 ano do curso de didática ou de educação. Nos três primeiros anos, o curso instrua os discentes nas disciplinas teóricas, nos conteúdos das áreas escolhidas pelo candidato a bacharel. Ao término desses três primeiros anos, ele recebia diploma de bacharel. Se pretendesse ingressar no magistério, teria que cursar mais um ano. Sendo este, o curso de didática, sob a responsabilidade do departamento de pedagogia da FFCL. Caso fosse aprovado, receberia, ao final deste último ano, o título de habilitado nas disciplinas para as

quais concorrera. A partir da década de 1970, essa formação passou para a alçada das faculdades de educação.

Assim, passamos pelas décadas de 1960 até 1970 em que um regime ditatorial governava o país, que em nova fase de seu processo industrial requeria um outro trabalhador, um técnico, ou executor de atividades práticas segundo os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 2004).

Entre fins da 1970 e o anos 1980 e 1990 o regime ditatorial, bem como a predominância do tecnicismo na educação, vai se modificando em função, também, de um novo mercado de trabalho, em um mundo globalizado, competitivo e tecnológico.

É nesse cenário que fica em evidência a constatação de um país analfabeto, da ocupação de professores leigos por toda a Educação Básica, de baixos salários que fizeram da profissão docente uma profissão pouco ou nada atraente, da falta de estrutura física na maioria das escolas públicas do país. Cenário que precisava ser modificado com rapidez, principalmente em virtude das pressões internacionais e do mercado de trabalho que necessitava de um novo trabalhador, com qualidades até então não requeridas, dentre estas, citamos o pensamento crítico, capacidade de resolver problemas e o trabalho em equipe.

Assim, trouxemos as novas políticas do FUNDEF e, posteriormente, do FUNDEB como marcos diferenciais na busca da universalização da educação. Ressaltamos que houve, até os anos 2000, uma ampliação do acesso de pessoas à escola, o que não implica que os processos de aprendizagem tenham crescido na mesma proporção.

Com a ampliação de oportunidades no âmbito educacional, a necessária e exigida formação docente, a URCA encampou cursos como o de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental e o Magister, também, o Programa Especial de Formação Pedagógica – Esquema 1, que desde então já formou, 680 professores nas áreas de matemática, história, geografia, biologia, química, inglês e português. Sendo que destes, 350 estavam na área de matemática, um componente curricular atualmente considerado pelo MEC como prioritário e constante alvo de avaliações internas e externas da Educação Básica.

É preciso dizer que o Esquema I difere das políticas anteriormente citadas, sobretudo porque todos os cursistas já possuem formação e, neste sentido, já têm conhecimentos sobre a áreas em que pretendem atuar.

Como identificamos ao longo da pesquisa, a formação docente se torna para eles uma necessidade, tanto para o atendimento aos requisitos legais e o enfrentamento da competitividade do mercado de trabalho – que tornou a profissão docente um pouco mais

atrativa – como para o entendimento dos fazeres pedagógicos docentes, sendo, este último argumento, advindo do desvelamento do processo formativo ao qual foram submetidos.

Com relação as nossas questões iniciais, consideramos que o Programa Especial de Formação Pedagógica da URCA impacta positivamente à região do Cariri cearense, posto que os saberes da docência, quando disseminados, atingem vários setores sociais provocando mudanças em vidas individuais, coletivas e institucionais. Esta observação implica em algo que não pode ser mensurado, no entanto, pode ser observado nos depoimentos escritos em questionários que esta dissertação analisou em capítulo anterior. Outra alternativa são os depoimentos espontâneos de discentes que em nossa imersão no campo de pesquisa, por mais de 13 anos, nos permite afirmar. Mais um aspecto positivo é que o Esquema I forma em áreas que, comprovadamente, são carentes de professores devidamente habilitados. Assim, investir na qualidade pedagógica do Esquema é uma proposta considerável quando se defende uma educação de caráter emancipatório.

Embora a formação profissional docente, ao longo da história, tenha tido e ainda possua objetivos atrelados ao mercado de trabalho, e nem sempre seja tomada com a seriedade que esta requer, é importante afirmar que o Programa Especial de Formação Pedagógica que desenvolvemos na Universidade Regional do Cariri tem mostrado desempenho satisfatório, haja vista que, apesar de ser um curso pago, a taxa média de desistência é de 12,1 %. Bem inferior à média de evasão dos cursos regulares que atingem percentuais bem maiores que este.

Dentre os nossos alunos, hoje temos alguns que são nossos colegas na URCA e em outras IES, já com carreira consolidada e reconhecida nacionalmente, outros já assumiram cargos em secretarias municipais de educação. Vários deles prosseguiram na docência com a formação em mestrados e doutorados. Colocamos estes dados em virtude dos nossos contatos e vivências com os mesmos, mas poderia ser uma temática para um posterior estudo, mais detalhado.

Outros aspectos que ainda poderiam ser temáticas para próximas pesquisas seriam os campos específicos como os estágios supervisionados que no Esquema/URCA realizamos em duas etapas, um de formal geral, priorizando o conhecimento pedagógico da escola como um todo e um de prática de ensino no campo de atuação da licenciatura escolhida. Ainda seria interessante perceber, comparativamente, como acontece o Programa Especial de Formação Pedagógica em outras IES.

Por fim, defendemos este modelo de formação, embora considerando que ele possa atender a políticas reducionistas e aligeiradas, por entender, que o nosso público e os

aspectos de desenvolvimento sociais e pedagógicos que apresentam ao longo e depois da formação justificam a sua existência.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1989
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4 ed. Brasília, Editora UnB, 1963.
- AZEVEDO, Cláudio Henrique Mascarenhas. **Cenário político educacional na década de 1990**. 2006. Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2454/Cenario-politico-educacional-na-decada-de-1990>>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- BRANCO, Rodrigo; LIMA, Lucia Ceccato de. **Prática dos professores frente ao currículo oculto**: aula para além do planejado no ensino da matemática. EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. PUC-PR, 2015, p. 2328-2337. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20718_9780>.pdf. Acesso em: 12 de jan. 2020.
- BOMENY, Helena. **Quando os números confirmam impressões**: desafios na educação brasileira. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. 29f
- BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. “Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário”. Coletânea de Legislação Federal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acessado em: 10 fev. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 20.630, de 09 de novembro de 1931. Modifica as condições para o registro provisório de professores, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 1931.
- BRASIL. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-norma-pe.html>>. Acesso em: 19 jan. 2020.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 de março de 2020.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 655, de 27 de junho de 1969. Estabelece normas transitórias para a execução da lei 5.540, de 28/11/1968 (que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0655.htm>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 1971.

BRASIL. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n.º 04, de 11 de março de 1997. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º grau de ensino - Esquema I. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 de mar. de 2020.

BRASIL. Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

BRASIL. Parecer nº 4, de 11 de março de 1997. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º grau de ensino - Esquema I. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf>>. Acesso em: 03 de jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/552048/publicacao/15716520>>. Acesso em: 22 de fev. 2020.

BRASIL. Resolução Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 8 de fev. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 13 de jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das leis 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/572646>>. Acesso em: 14 de fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/570867>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º Julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho/2015-pdf> - Acesso em: 5 de jan. 2020.

BRASIL. Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de Julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. 7 de jan. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º Julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>>. Acesso em: 5 de jan. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 abril. 2020.

BRZEZINSKI, I. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB dez anos depois: reinterpretações sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008a. p. 167-194.

CANCIAN, Renato, “**República Velha (1889-1930):** Deodoro da Fonseca e governos civis”, História do Brasil: UOL Educação, 2014. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/revolucao-de-1930-movimento-revolucionario-derrubou-a-republica-velha.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CANO, Wilson. Da década de 1920 à de 1930. **Revista Políticas Públicas**. São Luís, v. 16, n. 1. p. 79-81, jan.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/1179/932>>. Acesso em 15 abril. 2020.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB, leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 17ª Ed. atul. Amp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

DIAS, Amália. Formação do magistério do ensino secundário: instituições e projetos de hegemonia (1931-1942). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, julho 2011.

FÁVERO, E. T. **Questão Social e perda do poder familiar**. 1. ed. São Paulo: Veras, 2007.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**, saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1997

FRIGOTTO, G. **Efeitos cognitivos da escolaridade do SENAI e da escola acadêmica convencional**: existe uma escola para cada classe social? 1977. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1977.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Coord.). **Caminhos para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema de formação profissional continuada**: posições, Niterói, 2002.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. Relatório técnico. Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília, 2005.

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. Estudos & Pesquisas Educacionais, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GATTI, Bernardete A. **Políticas e Práticas de Formação de Professores**: Perspectivas no Brasil. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa, DF: UNESCO, 2009.

LABORATÓRIO DE GEOPROCESSAMENTO E ESTUDOS APLICADOS – LABGEO/URCA, 2009. Disponível em: <[http://www.urca.br/novo/portal/index.php/component/search/?searchword=2009&ordering=newest&searchphrase=all&limit=20&areas\[0\]=weblinks](http://www.urca.br/novo/portal/index.php/component/search/?searchword=2009&ordering=newest&searchphrase=all&limit=20&areas[0]=weblinks)>. Acesso em: 8 de jan. 2020.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1930 (Bibliotheca da Educação, v. XI)

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica**: Etnopesquisa formação. 2. ed. Brasília: Liber Ars. 2010. 179 p.

OLIVEIRA, Maria Rita. A pesquisa em Didática no Brasil – da tecnologia à teoria pedagógica. In: PIMENTA, Selma G. (Org). **Didática e formação de professores – percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo, Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, Maio-Agosto de 2008.

Disponível em: <[http://files.educar-e-uma-arte.webnode.com/200000810-8be718c374/Curr%C3%ADculo%20-%20um%20instrumento%20educacional,%20social%20e%20cultural\(1\)%20\(1\).pdf](http://files.educar-e-uma-arte.webnode.com/200000810-8be718c374/Curr%C3%ADculo%20-%20um%20instrumento%20educacional,%20social%20e%20cultural(1)%20(1).pdf)>. Acesso em 5 de jan. 2020.

PASSOS, Laurizete Ferragut; OLIVEIRA, Neusa da Silva Cardoso de. Professores não habilitados e os programas especiais de formação de professores: a tábua de salvação ou a descaracterização da profissão? In: **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 105-120, jan./abr. 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. (1930/1973). 25. ed. Editora Vozes. Petrópolis. 2001.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SCHEIBE, Leda. A formação pedagógica do professor licenciado - contexto histórico. **Perspectiva: Revista CED**, ago./dez. 1983, Florianópolis, SC, p. 31-45. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8316>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, T. R. N. **Conteúdo curricular e reorganização da educação básica: a experiência paulista**. São Paulo: PUC-SP, 1988b.

SOUZA, R. R.; JUNIOR, A. G. B. **Estudo da evasão no curso de licenciatura em física do CEFET - GO**. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/viempec/cr2/p133.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/professores-formacao.html>>. Acesso em: 15 de fev. 2020

URCA. RELATÓRIO DE DESEMPENHO DE GESTÃO DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA: exercício de 2015.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

Anexo 01

Convênio de Cooperação e Intercâmbio que entre si celebram a UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA, representada pela Reitora, e a FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - FUNECE, representada pelo NÚCLEO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA E À DISTÂNCIA - NECAD, com interveniência do Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais - IEPS.

A Universidade Regional do Cariri - URCA, inscrita no Cadastro Geral de Contribuintes do Ministério da Fazenda sob o Nº 0674864/0001-26, com sede à Rua Coronel Antônio Luiz, 1161, Pimenta, Crato - Ceará, neste ato representada pela Reitora MARIA VIOLETA ARRAES DE ALENCAR GERVAJSEAU, portadora da C.I. Nº 1698083-88 - SSP/CE e do CIC. Nº 385 980 193-72 e a Fundação Universidade Estadual do Ceará, doravante denominada FUNECE, com sede e foro em Fortaleza-CE, sita a Av. Parajana 1700, Campus do Itaperi, inscrita no Cadastro Geral de Contribuintes do Ministério da Fazenda sob o Nº 07.885.809/0001-97, neste ato representada pelo seu Presidente Prof. Dr. MANASSÉS CLAUDENO FONTELES, portador da C.I. Nº 143.168 - SSP-CE e do CIC Nº 002.511.353-49, com mandato que vai de 22/05/1996 a 22/05/2000, na forma de Ato Governamental DOE 22/05/96, com interveniência do Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais, doravante denominado IEPS, sociedade civil sem fins lucrativos, com sede em Fortaleza-CE, na Av. Parajana 1700, Campus do Itaperi, inscrito no Cadastro Geral de Contribuintes do Ministério da Fazenda sob o Nº 00.977.419/0001-06, neste ato representado por seu Diretor Executivo Professor Manoel Messias de Sousa, portador da CI Nº 279.165 - SSP-CE e do CIC Nº 010.143.073-68, no uso das atribuições que lhes são conferidas, resolvem celebrar o presente Convênio, que reger-se-á pela Lei Nº 8.666/93 de 21/06/93 e suas alterações introduzidas pela Lei Nº 8.883/94, Decreto Nº 93.872/86 e Lei Nº 8.958/94, mediante as Cláusulas e Condições a seguir estabelecidas.

O presente Convênio é inexigível de licitação com base no artigo 25, inciso II da Lei Nº 8.666/93 de 21/06/93

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

O presente Convênio tem por objeto o estabelecimento e regularização de uma parceria entre a FUNECE e a Universidade Regional do Cariri - URCA visando a execução do PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (equivalente ao ESQUEMA I), visando para professores bachareis tendo como base

17/0

1. Qualificar para o Magistério profissionais com bacharelado;
2. Oferecer as disciplinas de formação pedagógica para a prática legal da docência das disciplinas técnicas do currículo do Ensino Médio e núcleo comum (5ª à 8ª série) do Ensino Fundamental e Ensino Médio;
3. Outras ações julgadas de interesse pelas partes convenientes

CLÁUSULA SEGUNDA - DA INEXIGIBILIDADE

O presente Convênio não exige licitação, de acordo com o que estabelece o art. 25, inciso II, da Lei Nº 8.666/93, de 21 de julho de 1993.

CLÁUSULA TERCEIRA - DA ABRANGÊNCIA

Para que os objetivos desse Convênio sejam atingidos, as ações estabelecidas deverão ser apresentadas no Plano do Curso, com especificações de natureza técnico-pedagógicas e financeiras e nos projetos de pesquisa.

CLÁUSULA QUARTA - DAS OBRIGAÇÕES

As responsabilidades das partes para plena execução do presente Convênio ficam assim pactuadas:

1. Promover e divulgar de forma conjunta o Curso em questão, bem como, participar de seminários, encontros, congressos e ciclos de palestras em qualquer evento promovido por uma das partes convenientes ou não, com o objetivo de divulgá-lo e/ou aperfeiçoá-lo.
2. Ceder as instalações e definir e providenciar recursos humanos, materiais e financeiros necessários ao cumprimento dos objetivos desse Convênio;
3. Assegurar o acompanhamento no planejamento, desenvolvimento e avaliação do Curso, segundo critérios definidos nos Termos Aditivos desse Convênio;
4. Aplicar os recursos recebidos exclusivamente em atividades de ensino e pesquisa relacionados com o Curso;
5. Providenciar e efetivar a prestação de contas dos recursos recebidos.
6. Avaliar anualmente o Convênio.

Parágrafo Primeiro - Compete à Fundação Universidade Estadual do Ceará - FUNECE/Núcleo de Educação Continuada e à Distância - NECAD/Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais - IEPS:

1. Preparar, em conjunto com a equipe técnica da Universidade Regional do Cariri - URCA, a adequação do Projeto do Curso à sua realidade;

2. Disponibilizar o quadro docente necessário ao desenvolvimento do Projeto;
3. Produzir/organizar, materiais didáticos próprios ao curso;
4. Receber recursos financeiros e os gerir, segundo o orçamento do Projeto e a legislação vigente;
5. Coordenar academicamente o Curso, assegurando a qualidade de suas ações técnico-pedagógicas.

Parágrafo Segundo - Compete à Universidade Regional do Cariri - URCA:

1. Participar, em conjunto com a FUNECE/TEPS, da adequação do Projeto do Curso à sua realidade;
2. Viabilizar as instalações e os meios necessários ao desenvolvimento do Projeto;
3. Divulgar o Programa junto aos docentes e colaborar na fase de seleção;
4. Disponibilizar o quadro docente necessário ao desenvolvimento do programa;
5. Assegurar e facilitar as passagens, a hospedagem e a manutenção dos professores instrutores, docentes e técnicos da FUNECE durante o período de matrícula, os períodos de aula, realização de estudos, ou orientação/acompanhamento dos alunos;
6. Alocar recursos financeiros e físicos necessários ao Projeto quando estes não forem objeto de financiamento do MEC.

CLÁUSULA QUINTA - DA EXECUÇÃO

A implantação do presente Convênio obedecerá o regime de complementaridade e será objeto de Termos Aditivos ou Contratos a serem assinados pelas partes convenientes, na medida em que sejam identificados os projetos e atividades do mútuo interesse, e que passarão a fazer parte integrada deste instrumento.

Parágrafo Primeiro - Deverá ser celebrado Termo Aditivo para cada ação/programa/projeto cujo desenvolvimento tenha sido acordado entre as partes, devendo constar, entre outros, quadro contendo as seguintes informações:

1. objetivo do termo aditivo;
2. coordenador responsável pela execução;
3. período para a realização das atividades;
4. custos, composição e participação dos convenientes;
5. formas de acompanhamento e avaliação;
6. periodicidade de relatórios operacionais;
7. definição de forma de controle e acompanhamento dos custos;
8. definição de plano de trabalho;
9. cronograma de execução.

CLÁUSULA SEXTA - DOS ENCARGOS

O presente instrumento não implica, por si mesmo, em ônus para as partes convenientes, devendo os encargos de cada um serem definidos em função de cada Termo Aditivo ou Contrato aprovado, considerando a disponibilidade financeira e colaboração de terceiros, instituições públicas e/ou privadas.

CLÁUSULA SÉTIMA - DA MOVIMENTAÇÃO DOS RECURSOS

Os custos decorrentes de execução do presente instrumento, bem como sua distribuição às partes, prazos e formas de pagamentos, serão discriminados nos correspondentes Termos Aditivos.

CLÁUSULA OITAVA - DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

As despesas efetuadas com os recursos de que trata a Cláusula Quinta do presente instrumento serão objeto de prestação de conta aos órgãos indicados pela parte, em Termos Aditivos, aos quais caberá realizar auditoria com relação à aplicação destes recursos, bem como prestar informações ou dar vista aos documentos de receita e despesas aos órgãos responsáveis pela fiscalização.

CLÁUSULA NONA - DA VIGÊNCIA

O presente Convênio vigorará pelo prazo de 02 (dois) anos, a contar da data de sua assinatura, podendo ser prorrogado, caso haja motivo para tal.

Parágrafo Primeiro - Os Termos Aditivos resultantes deste Convênio vigorarão pelos prazos neles indicados, acompanhando a vigência estabelecida no presente Convênio.

CLÁUSULA DÉCIMA - DA RESCISÃO

Este Convênio não poderá ser rescindido antes do término da última turma iniciada do Curso, quando serão ajustadas todas as despesas até então realizadas e as possíveis pendências.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - DA PUBLICAÇÃO

O presente Convênio será publicado no Diário Oficial do Estado do Ceará, às expensas do IEPS. Devendo tal publicação ocorrer até 20 (vinte) dias após sua celebração.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA - DO FORO

Fica eleito o foro da cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, renunciando partes a qualquer outro para dirimir as questões ou dúvidas porventura surgidas na interpretação ou execução deste instrumento, não sanadas pelas vias administrativas.

Para a validade do que foi avençado pelas partes, firmou-se este instrumento em 3 (três) vias, de igual teor e forma, na presença das testemunhas que também o subscrevem.

Fortaleza (CE), 16 de junho de 1998.

Pela URCA

Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau

MARIA VIOLETA ARRAES DE ALENCAR GERVAISEAU

Reitora da URCA

pela UECE

Manassés Claudino Fonteles

Prof. Dr. MANASSÉS CLAUDINO FONTELES

Reitor da UECE

pelo IEPS

Manoel Messias de Sousa

Prof. MANOEL MESSIAS DE SOUSA

Diretor Executivo

Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais - IEPS

Testemunhas:

Raimundo Luiz do Nascimento

Prof. RAIMUNDO LUIZ DO NASCIMENTO

Pró-Reitor de Graduação - PROGRAD - URCA

Fábio Perdigão Vasconcelos

Prof. Dr. FÁBIO PERDIGÃO VASCONCELOS

Pró-Reitor de Graduação - PROGRAD