



**Keyla Christina Almeida Portela
Alexandre José Schumacher
(Organizadores)**

Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira 3

Keyla Christina Almeida Portela
Alexandre José Schumacher
(Organizadores)

Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P964	<p>Produção científica e experiências exitosas na educação brasileira 3 [recurso eletrônico] / Organizadores Keyla Christina Almeida Portela, Alexandre José Schumacher. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira; v. 3)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-553-2 DOI 10.22533/at.ed.532192108</p> <p>1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Portela, Keyla Christina Almeida. II. Schumacher, Alexandre José. III. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

Os e-books intitulados “**Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira**” apresentam 6 volumes baseados em trabalhos e pesquisas multidisciplinares de diversos estudiosos da educação. A produção científica corrobora para o conhecimento produzido e difundido, além de fazer um papel de diálogo entre os pesquisadores e o meio científico.

Estas pesquisas têm como base os estudos multidisciplinares, que apresentam desafios em seu mapeamento, pois envolvem pesquisadores com distintas áreas de atuação. Diante desse cenário, a Atena Editora aglutinou em seis volumes uma grande diversidade acadêmico científica com vistas a uma maior contribuição multidisciplinar.

No primeiro volume encontramos trabalhos relacionados as vivências, práticas pedagógicas, desafios profissionais, formação continuada, bem como propostas de novas técnicas diante do cotidiano dos pesquisadores.

No segundo volume nos deparamos com estudos realizados no âmbito da educação especial, bullying, educação inclusiva e direitos humanos, bem como com políticas educacionais. Neste capítulo, buscou-se apresentar pesquisas que demonstrem aos leitores as experiências e estudos que os pesquisadores desenvolveram sobre os direitos e experiências educacionais.

No terceiro volume temos como temas: as tecnologias e mídias digitais, recursos audiovisuais, formação de jovens e adultos, currículo escolar, avaliação da educação, mudança epistemológica e o pensamento complexo. Neste volume, é perceptível o envolvimento dos pesquisadores em mostrar as diferenças de se ensinar por meio da tecnologia, e, também, com visão não reducionista, ou seja, o ensinar recorrendo a uma rede de ações, interações e incertezas enfrentando a diversidade humana e cultural.

No quarto volume, encontra-se diferentes perspectivas e problematização em relação as políticas públicas, projetos educativos, projetos de investigação, o repensar da prática docente e o processo de ensino aprendizagem. Os artigos aqui reunidos exploram questões sobre a educação básica abordando elementos da formação na contemporaneidade.

No quinto volume, apresenta-se pesquisas baseadas em reflexões, métodos específicos, conceitos e novas técnicas educacionais visando demonstrar aos leitores contribuições para a formação dos professores e as rupturas paradigmáticas resultante das experiências dos autores.

Para finalizar, o sexto volume, traz relatos de experiências e análises de grupos específicos visando demonstrar aos leitores vários estudos realizados em diversas áreas do conhecimento, sendo que cada um representa as experiências dos autores diante de contextos cotidianos das práticas educacionais sob diferentes prospecções.

À todos os pesquisadores participantes, fica nossos agradecimentos pela

contribuição dos novos conhecimentos. E esperamos que estes e-books sirvam de leitura para promover novos questionamentos no núcleo central das organizações educacionais em prol de uma educação de qualidade.

Keyla Christina Almeida Portela
Alexandre José Schumacher

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A INSERÇÃO DA INFORMÁTICA NA FORMAÇÃO DE CURSOS DE LICENCIATURA NO SERTÃO PARAIBANO	
Vitor Abílio Sobral Dias Afonso Lilian Maria Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.5321921081	
CAPÍTULO 2	14
A IOT NAS BASES TECNOLÓGICAS: OPORTUNIDADES DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS A JOVENS E ADULTOS	
Romeu Afecto Jane Cardote Tavares Adriana Aparecida de Lima Terçariol	
DOI 10.22533/at.ed.5321921082	
CAPÍTULO 3	25
A PRÁTICA EDUCATIVO-PROGRESSIVA AUTÔNOMA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA NO ENSINO DA DISCIPLINA CONTABILIDADE GERAL E DE CUSTOS	
Alexandre César Batista da Silva Umbelina Cravo Teixeira Lagioia Elyrouse Cavalcante de Oliveira Francivaldo dos Santos Albuquerque Maria do Socorro Coelho Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.5321921083	
CAPÍTULO 4	37
AVALIAÇÃO CONTÍNUA DA APRENDIZAGEM COMO INDICADOR DA QUALIDADE EDUCACIONAL	
Ubaldo de Jesus Fonseca Mário Marcos Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.5321921084	
CAPÍTULO 5	49
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS AGRURAS NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL	
Ivete Janice de Oliveira Brotto Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes Rosane Toebe Zen Tatiana Marchetti	
DOI 10.22533/at.ed.5321921085	
CAPÍTULO 6	60
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – UMA TRAMA EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO	
Luciana Cordeiro Limeira	
DOI 10.22533/at.ed.5321921086	

CAPÍTULO 7	74
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLICAÇÕES NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA- SAEB	
Mirian Souza da Silva	
Cleudilanda Paula Pimenta	
Maria Dulciléa Bezerra Chaves	
DOI 10.22533/at.ed.5321921087	
CAPÍTULO 8	86
BASES TEÓRICAS DA INFORMÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA BÁSICA	
Cinthya Maduro de Lima	
Dinair Leal da Hora	
DOI 10.22533/at.ed.5321921088	
CAPÍTULO 9	98
CIDADANIA PLANETÁRIA: UM ESTUDO DE CASO NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DO ESTADO DO CEARÁ	
Ana Cláudia Farias Gomes	
Brena Samyly Sampaio de Paula	
Nery Lourdes Braz de Sousa	
Renata Faustino dos Santos Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.5321921089	
CAPÍTULO 10	105
CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Angélica Tommasini	
Luciane Inocente	
Ana Sara Castaman	
DOI 10.22533/at.ed.53219210810	
CAPÍTULO 11	115
CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS À CRÍTICA AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
Rodrigo Simão Camacho	
Bernardo Mançano Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.53219210811	
CAPÍTULO 12	137
CURRÍCULO ESCOLAR FREIREANO: POSSIBILIDADE DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NEGRA	
Ana D'Arc Martins de Azevedo	
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.53219210812	
CAPÍTULO 13	149
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ENFRENTAMENTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Dejacy de Arruda Abreu	
Ozerina Victor de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.53219210813	

CAPÍTULO 14	161
DIFICULDADES PARA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Adonias Guimarães de Santana Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti José Santos Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.53219210814	
CAPÍTULO 15	174
DISCURSO NA LITERATURA INFANTIL E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS	
Aguinaldo da Silva Santos	
DOI 10.22533/at.ed.53219210815	
CAPÍTULO 16	184
DOCÊNCIA NO BRASIL – POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE DOS ESTUDOS NA RBEP (1944 A 1946) AOS ATUAIS	
Maria Dulciléa Bezerra Chaves Mirian Souza da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.53219210816	
CAPÍTULO 17	196
EDUCAÇÃO DOMICILIAR: UM DESAFIO PARA O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	
Natanael Pereira da Silva Sônia Regina Basili Amoroso	
DOI 10.22533/at.ed.53219210817	
CAPÍTULO 18	209
EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Juliana Maria Queizi	
DOI 10.22533/at.ed.53219210818	
CAPÍTULO 19	218
EMPREENDEDORISMO INTERDISCIPLINAR: DA ACADEMIA AO MUNDO PROJETOS DE ENSINO E EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Gilson Luiz Rodrigues Souza Tiago Mendes de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.53219210819	
CAPÍTULO 20	227
ESTÉTICAS TECNOLÓGICAS, PERCEPÇÕES SENSÍVEIS E ARTE: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO	
Aliana França Camargo Costa Ana Lara Casagrande	
DOI 10.22533/at.ed.53219210820	
CAPÍTULO 21	236
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES ADOLESCENTES	
Lisliê Lopes Vidal Edna Rosa Correia Neves	
DOI 10.22533/at.ed.53219210821	

CAPÍTULO 22	251
ESTRATÉGIAS LEITORAS EM AMBIENTES DIGITAIS	
Luíza Selis Santos Santana	
DOI 10.22533/at.ed.53219210822	
CAPÍTULO 23	263
EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS SOBRE CONSCIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE A PARTIR DA INTERVENÇÃO DA EDUCADORA MARIBEL BARRETO	
Juliana Costa	
DOI 10.22533/at.ed.53219210823	
CAPÍTULO 24	275
FORMAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: BREVE RECORTE TEÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	
Heliasmyne Asthiliem Nascimento de Almeida Edir Vilmar Henig	
DOI 10.22533/at.ed.53219210824	
CAPÍTULO 25	287
FORMAÇÃO DOCENTE E O USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM SALA DE AULA: DESAFIOS A SEREM SUPERADOS	
Luciene de Moraes Rosa Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci Marly Augusta Lopes de Magalhães Elídia Paula Cristino Bernardes Silva	
DOI 10.22533/at.ed.53219210825	
CAPÍTULO 26	296
IMPORTÂNCIA DA ARTE E DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM	
Adrielly Ferreira Silva Augusto Monteiro Souza Rivete Silva Lima Nadja Larice Simão Lacerda	
DOI 10.22533/at.ed.53219210826	
CAPÍTULO 27	309
INDICADORES DE QUALIDADE NA TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: A IDENTIDADE PROFISSIONAL EM QUESTÃO	
Josimar de Aparecido Vieira Marilandi Maria Mascarello Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.53219210827	
CAPÍTULO 28	326
INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DO REDUCIONISMO À MUDANÇA EPISTEMOLÓGICA	
Ana Cristina Souza dos Santos Akiko Santos	
DOI 10.22533/at.ed.53219210828	

CAPÍTULO 29	338
INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO	
Marilete Terezinha Marqueti de Araujo	
Taís Wojciechowski Santos	
Ricardo Antunes de Sá	
DOI 10.22533/at.ed.53219210829	
CAPÍTULO 30	349
INTRODUZINDO O DESIGN DE INTERAÇÃO NO CURSO DE EDITORAÇÃO: CRIATIVIDADE NA CONCEPÇÃO DE PRODUTOS DIGITAIS DE ÚLTIMA GERAÇÃO	
Maria Laura Martinez	
DOI 10.22533/at.ed.53219210830	
SOBRE OS ORGANIZADORES	362
ÍNDICE REMISSIVO	363

INDICADORES DE QUALIDADE NA TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: A IDENTIDADE PROFISSIONAL EM QUESTÃO

Josimar de Aparecido Vieira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Núcleo de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão Ciências Humanas, Sertão, Rio Grande do Sul.

Marilandi Maria Mascarello Vieira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Núcleo de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão Ciências Humanas, Sertão, Rio Grande do Sul.

RESUMO: A preocupação central deste artigo é com a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, mais especificamente com as mudanças em relação à identidade do profissional formado e à interpretação de indicadores de qualidade. Constituído numa abordagem qualitativa, foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica e documental envolvendo autores como Assis; Castanho (2006), Morosini (2001), Veiga (1995), Saviani (2008), Silva (2003), Brzezinski (2008), Scheibe; Aguiar (1999), Libâneo (2006); Pimenta (2006), Sobrinho (1992), Pimenta; Fusari; Pedroso; Pinto (2017), dentre outros. Na análise documental foram examinados textos legislativos que normatizaram a criação e oferecimento do curso de Pedagogia no Brasil. As repercussões indicam que aspectos socioeconômicos, políticos e educacionais da sociedade brasileira vêm servindo de pano

de fundo para identificar propostas político-pedagógicas deste curso e enfoques dados à questão da qualidade. A qualidade vem sendo demarcada conforme suas respostas aos interesses da sociedade. Os indicadores de qualidade vêm sendo determinados a partir de questionamentos sobre quem é o pedagogo, por meio da indicação de atividades do campo educativo que são direcionadas a ele.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia, Indicadores de qualidade, Identidade profissional.

ABSTRACT: The main concern of this article is with the trajectory of the course of Pedagogy in Brazil, more specifically with the changes in relation to the identity of the trained professional and the interpretation of quality indicators. Constituted in a qualitative approach, it was produced through bibliographical and documentary research involving authors like Assis; Castanho (2006), Morosini (2001), Veiga (1995), Saviani (2008), Silva (2003), Brzezinski (2008), Scheibe; Aguiar (1999), Libâneo (2006); Pimenta (2006), Sobrinho (1992), Pimenta; Fusari; Pedroso; Pinto (2017), among others. In the documentary analysis were examined legislative texts that normalized the creation and offering of the course of Pedagogy in Brazil. The repercussions indicate that socioeconomic, political and educational aspects of Brazilian

society have been used as background to identify political-pedagogical proposals of this course and approaches given to the question of quality. Quality has been demarcated according to its responses to the interests of society. The indicators of quality have been determined based on questions about who is the pedagogue, through the indication of activities of the educational field that are directed to him.

KEYWORDS: Pedagogy course, Quality indicators, Professional identity.

1 | INTRODUÇÃO

Neste estudo busca-se identificar a interpretação dos indicadores de qualidade do processo de formação docente revisitando a história do curso de Pedagogia e destacando as principais mudanças ocorridas em sua gênese e desenvolvimento. Busca responder ao seguinte questionamento: quais os indicadores de qualidade expressos nas principais mudanças ocorridas com a identidade profissional do pedagogo na história da educação superior e do curso de Pedagogia?

Nele estão expressos os aspectos socioeconômicos, políticos e educacionais que serviram de pano de fundo para identificar propostas político-pedagógicas presentes no curso de Pedagogia, bem como os enfoques dados à questão da qualidade, identificando as principais mudanças ocorridas, regulamentações, desenvolvimento da profissão do pedagogo, entre outros aspectos, com a finalidade de interpretar os indicadores de qualidade.

Trata-se de pesquisa qualitativa de cunho descritivo, baseada em estudo bibliográfico de artigos referentes ao tema e análise de documentos oficiais de criação e regulamentação do curso de Pedagogia (leis, decretos, resoluções e pareceres), procurando identificar os referenciais de qualidade do curso. Mesmo considerando que um curso não se restringe ao que consta em suas determinações legais, optou-se por recortar o tema pelo enfoque dado em alguns documentos legais que orientaram a sua formulação, tais como o Decreto nº 19.851/31, que criou os cursos de licenciaturas; o Decreto-lei nº 1.190/39 que efetivamente criou o curso de Pedagogia; o Parecer nº 251/62 do Conselho Federal de Educação (CFE), que estabeleceu diretrizes para a formação do bacharel de educação para atuar em tarefas não-docentes; o Parecer nº 252/69 do CFE, que introduziu a formação dos especialistas em educação, a resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada

Assim, o artigo está constituído de três seções: a primeira apresenta definições do termo qualidade e os indicadores para sua avaliação; a segunda traça a retrospectiva de constituição do curso de Pedagogia no Brasil para identificar nos documentos oficiais os indicadores de qualidade e, por fim, a terceira seção enfoca

o curso de Pedagogia na atualidade, ainda procurando identificar os indicadores de qualidade atribuídas a ele.

2 | QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEITUAÇÃO E INDICADORES

Há duas expressões ligadas ao termo qualidade que gozam de posições divergentes na área educacional: "educação de qualidade" e "qualidade da educação". Mais do que simples inversão de termos, as expressões evocam sentimentos, percepções ou visões diferenciadas nos ouvintes/leitores. "Educação de qualidade" é identificada de forma positiva, graças a adjetivação que o segundo vocábulo imprime ao primeiro: "[...] quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num *conjunto* de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação" (RIOS, 2006, p. 68-9).

Assim, a expressão é utilizada sem reservas nos slogans de instituições de ensino, nos debates políticos, na mídia em geral e nos meios acadêmicos porque não há contestação sobre a importância da garantia de qualidade na educação, já que se trata de um objetivo a ser alcançado em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, Cunha; Pinto (2009, p. 572) expressam a situação descrita quando afirmam que

Falar em educação de qualidade parece não exigir complemento, pois o termo "qualidade", assim como "excelência", aponta para o máximo, para o melhor. Uma expressão incomparável, para a qual qualquer definição se mostraria mais restrita do que a intenção do próprio termo.

Já a expressão "qualidade da educação", embora também usual, não tem o mesmo prestígio na área educacional, pois é cercada de polêmicas dada a sua identificação com os programas de qualidade total oriundos do contexto empresarial nos quais o enfoque é a eficiência, produtividade e relação custo x benefício. Bertolin (2009) afirma que esses termos, característicos da iniciativa privada, nos últimos anos passaram a fazer parte da rotina das instituições de educação superior que adotaram tais programas de qualidade, mas que não atingiram os objetivos previstos:

Defensores dos modelos de qualidade empresariais (*total quality management*, qualidade total etc.) atribuem tal fato a algumas características existentes na academia, como a resistência à noção de cliente para os alunos, dificuldades de trabalho em equipe, tradição e resistência a novas práticas, entre outras. Por outro lado, outras teses sustentam a inadequação do conceito de qualidade da indústria para a educação superior em razão da natureza qualitativa do ensino e da pesquisa, que não podem ser traduzidas numa lógica de gestão e empresarial (BERTOLIN, 2009, p. 128).

A qualidade, nesse contexto, liga-se aos conceitos de quantidade, produtividade e eficiência que não se adaptam a avaliação do fenômeno educativo e dificultam a gestão das instituições de ensino superior, já que expressa a racionalidade

instrumental que considera a educação como produto.

A definição do termo qualidade é tarefa difícil, pois é multidimensional porque depende do campo onde é utilizado, o que gera tanto semelhanças quanto diferenças substanciais que dificultam a sua delimitação semântica. Etimologicamente, deriva dos vocábulos latinos *qualis*, *qualitas* que referenciavam a casta, natureza ou caráter do ser a quem se referia, ou segundo Assis e Castanho (2006), ligava-se à essência, entendida como maneira de ser que afeta as coisas em si mesmas e, por afetá-las, possui abrangência maior que a quantidade, pois se aplica às coisas materiais e imateriais. Ferreira (1975, p. 1175) informa que o termo *qualitate* expressava "propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza" e, por fim, Sobrinho (1992, p. 9), caracteriza qualidade como "[...] atributo que permite o reconhecimento e a aprovação da natureza de alguma coisa enquanto tal, conforme julgamentos de valor socialmente constituídos e praticados num determinado meio". Como se constata, em todas essas definições há juízo de valor para o qual que tomam como referência parâmetros comparativos.

Na área educacional a expressão é marcada pelo dissenso, pois varia segundo o tempo e o meio, dando origem a taxionomias diferenciadas que enfocam aspectos particulares. Quando utilizado numa perspectiva política com vistas à emancipação e desenvolvimento do sistema educacional, podemos identificar conceitos como qualidade formal, qualidade política, qualidade acadêmica, social e educativa.

Os dois primeiros termos são diferenciados por Demo (2001) como meios e finalidades: **qualidade formal** é a "habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento" (p. 14), referindo-se, portanto, à qualidade da educação enquanto meio. Já a **qualidade política** está vinculada às suas finalidades, e o autor a identifica como a "condição básica a participação do indivíduo, relacionando-se a fins, valores e conteúdos" (p. 14).

Demo (2001) também distingue, em relação às instituições educacionais, os conceitos de **qualidade acadêmica, social e educativa**. O primeiro está ligado à capacidade de produção original de conhecimento, da qual depende intrinsecamente a docência; a qualidade social refere-se à capacidade da instituição identificar-se com comunidade local e regional e com relação ao problema do desenvolvimento, enquanto que a qualidade educativa relaciona-se como formação da elite, no sentido educativo. Para Sobrinho (1992), a qualidade educativa está ligada à ideia de formação integral dos sujeitos com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia.

Morosini (2001) distingue três concepções de qualidade: a qualidade **isomórfica**, a qualidade da **especificidade** e a qualidade da **equidade**. No isomorfismo, a qualidade é tida como padronização que se reflete em práticas de avaliação, expressas no ranqueamento e em programas de ensino voltados à "empregabilidade" e articulados à lógica de mercado; a segunda concepção está

ligada ao conceito de diversidade (instituição, curso, região, cultura etc.), buscando não mais a imposição de padrão único, mas respeito às especificidades e, por fim, a terceira concepção, relacionada à equidade, reconhece a qualidade segundo uma visão crítico-transformadora de educação.

Quanto aos indicadores de qualidade de uma instituição ou curso, são tão divergentes quanto o próprio conceito de qualidade. Para a sua definição entram em cena dimensões quantitativas e qualitativas que se relacionam com o objetivo que se tem como orientador da avaliação da qualidade. Souza (2017) informa que esses indicadores variam no tempo, sendo que na década de 1990 a qualidade dos cursos superiores estava associada ao desempenho dos alunos, avaliados em exames nacionais por área de formação e em 2000, com a implantação do Sinaes, foram incluídas as dimensões infraestrutura, corpo docente e organização didático-pedagógica. Na atualidade, na qualidade de um curso pode-se incluir fatores externos como o grau de empregabilidade de seus concluintes e os percentuais de abandono, por exemplo, ou fatores internos, como os critérios inclusos na avaliação de cursos pelo INEP/MEC como sua organização didático-pedagógica, o corpo docente em relação à formação e suas ações curriculares, processos de avaliação da aprendizagem, integração do aluno à prática educativa, relação do curso com os sistemas públicos de ensino, análise da composição e atuação do Núcleo Docente Estruturante, além da infraestrutura material do curso.

Necessário destacar que a LDB, Lei nº 9394/96, apesar de mencionar o termo qualidade como um dos princípios da educação (Art. 3º, IX) sob responsabilidade do Poder Público, que deve assegurar padrões mínimos, definidos como: "[...] variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem" (art. 4º, IX), não a define.

Tendo essas contribuições como referenciais, na próxima seção revistamos a trajetória de constituição do curso de Pedagogia procurando identificar os indicadores de qualidade expressos nos documentos oficiais de sua regulamentação, especialmente suas finalidades, organização didático-pedagógica, espaço de atuação profissional e identidade.

3 | O CURSO DE PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL

Na década de 1930 o Brasil sofria profundas transformações provocadas pelas mudanças do modelo socioeconômico. A crise mundial da economia capitalista provocou a crise cafeeira, instalando o modelo socioeconômico de substituição de importações (VEIGA, 1995). As forças econômicas e políticas se reorganizaram, desencadeando a Revolução de 30, marco referencial para a entrada do modo capitalista de produção que passou a exigir mão de obra especializada, para o que era preciso investir na educação. O governo Vargas constituiu, em 1930, o Ministério

da Educação e Saúde Pública e, em 1931 sancionou decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes, por meio da “Reforma Francisco Campos”.

Em 1932 um grupo de educadores lançou à nação o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros educadores que defendiam a escola pública, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino. Quanto à formação de professores, advogavam a necessidade de criação de cursos superiores. Essa tendência pedagógica trouxe inovações em relação à escola tradicional. Contudo, defendida pelos liberais que representavam a emergente classe burguesa industrial e almejavam um país urbano industrial democrático, não questionava a sociedade e os valores propostos no seu tempo. Segundo Saviani (1988), a Escola Nova representou plenamente os ideais liberais, sem se contrapor aos valores burgueses, reforçando a adaptação do aluno à sociedade.

Os liberais escolanovistas aproximaram-se do Governo Vargas e influenciaram a elaboração da Constituição de 1934, que dispôs, pela primeira vez, a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Infelizmente, a riqueza do texto constitucional não se efetivou porque a ditadura de Vargas, implantada no Estado Novo, impôs ao país a Constituição de 1937, bem mais conservadora que a de 1934.

É nesse contexto que surge o curso de Pedagogia. Silva (2003), ao apresentar uma retrospectiva acerca da identidade do curso, o faz em três fases: a da "identidade questionada", de 1939 a 1972, na qual as funções atribuídas ao curso foram questionadas; a da "identidade projetada", de 1973 a 1978, em que houve a defesa da sua extinção; e a da "identidade em discussão", que abrange o período de 1980 até os dias atuais.

Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo, organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, regulamentado pelo Decreto nº 19.851/31, que dispôs sobre a organização do ensino superior e adotou o regime universitário. Conforme Saviani (2008, p. 18), neste decreto "se previu, entre os cursos necessários para se constituir uma universidade no Brasil, o de educação, ciências e letras. Começa-se a abrir, a partir daí, o espaço acadêmico da pedagogia". Segundo o ministro Francisco Campos, responsável pela criação do decreto, esses cursos eram destinados à formação de professores para o ensino normal e secundário, já que esse nível de ensino seria "[...] pobre, deficiente e muitas vezes nulo" porque faltava ao corpo docente a "orientação didática segura e com sólidos fundamentos em uma tradição de cultura" (*apud* SAVIANI, 2008, p. 23).

Os indicadores de qualidade não ficaram claros nos documentos oficiais que fundamentaram a criação do curso de Pedagogia, mas pode-se deduzir que, de acordo com os anseios escolanovistas, esperava-se deles formação capaz de fornecer aos profissionais o domínio dos conteúdos acumulados e das metodologias de ensino. O enfoque era, então, a formação do professor, e curso de qualidade

deveria ser aquele capaz de fornecer ao licenciado o conjunto dos conhecimentos da área e as estratégias didático-pedagógicas.

Em 1935 o secretário de Educação do Distrito Federal Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal com Faculdade de Educação na qual se situava o Instituto de Educação. Como Pioneiro da Educação Nova, ele incorporou ao projeto de criação o ideário da concepção idealizada por Dewey.

Todavia, segundo Silva (2003), o curso de Pedagogia foi criado pelo governo ditatorial de Vargas por meio do Decreto-lei nº 1.190/39, que instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, alguns anos depois de a Universidade do Distrito Federal ter sido incorporada à Universidade do Brasil pelo Decreto nº 5.515/1935. Brzezinski (2008, p.30) enfatiza que ela surgiu diante das discussões e debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras.

Desde aquela data o estatuto teórico da Pedagogia tem sofrido impasses e reflexos em termos de identidade e perfil do pedagogo. No decorrer da estruturação do curso o papel do pedagogo esteve indefinido entre generalista ou especialista; professor ou especialista em conteúdos, bacharel ou licenciado, técnico em educação ou docente. A identidade do curso sempre fez parte do contexto de debates e indefinições políticas próprias do campo da educação e confundiu-se com o tema qualidade da educação, ou seja, se a história do curso é marcada pela indefinição de sua identidade, as dimensões de sua qualidade também não ficam delineadas nos documentos oficiais e nas discussões que o constituíram.

Quanto à identidade dos primeiros cursos de Pedagogia, foi criado como bacharelado e tinha a duração de três anos, podendo ser complementado para obtenção do título de licenciado pela frequência ao curso de Didática, com duração de mais um ano. Quanto à sua estrutura curricular, Saviani (2008, p. 39) aponta as seguintes disciplinas:

1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.

2º ano: psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; administração escolar.

3º ano: psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação.

Como se vê, há forte presença no curso dos "fundamentos da educação" e de unidades curriculares voltadas à gestão da educação, o que o caracteriza como bacharelado, enquanto há poucos componentes destinados ao domínio das metodologias de ensino, que deveriam ser objeto de estudo do curso de Didática. E não o eram porque, segundo o autor, o pedagogo cursava na licenciatura apenas a Didática Geral e Didática Especial, visto que as demais que compunham o currículo do curso haviam sido cursadas no bacharelado.

Assim, é possível inferir que a preocupação de Anísio Teixeira, em 1935, de

criar um curso voltado à formação de professores com domínio das técnicas de ensino, não se traduziu no currículo do curso, o que permite aduzir que a qualidade da formação era diferenciada nos dois projetos em razão da função a ele atribuída: para o primeiro, o objetivo era a formação do professor, no segundo a ênfase era a formação do técnico, o que demonstra perfil diferenciado de qualidade acadêmica.

Sobre a concepção que orientou a criação do curso, Saviani (2008, p. 38) registra que era diferenciada tanto do curso defendido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo quanto da Universidade do Distrito Federal. Assim explica: "Enquanto nesta a formação profissional é ancorada no desenvolvimento de estudos e pesquisas e na observação e no exercício prático das escolas laboratório, naqueles separa-se o profissional do cientista, deslocando-se o eixo das atividades universitárias para a formação profissional". Em relação à função do curso, também comentam Scheibe; Aguiar (1999, p. 223).

Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como "3+1", em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, após concluído o curso de didática, conferia-se-lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado.

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar, mediante concurso, o cargo de técnico de educação do Ministério de Educação, campo profissional vago quanto às suas funções. Como licenciado, a principal área de atuação era o curso normal, campo não exclusivo dos pedagogos, pois para nele lecionar bastava ter diploma de ensino superior. Assim, o campo de trabalho era difuso, ou seja, criou-se um curso sem elementos que pudessem caracterizar esse novo profissional.

Para Brzezinski (2008), o problema colocado ao curso se relaciona à especificidade do seu conteúdo e à identidade do profissional, sem contar com as inúmeras regulamentações que causaram a sua desvalorização, pois, de acordo com a autora,

[...] a cultura instalada no curso de pedagogia conferia ao pedagogo um estigma determinante de falta de identidade de acordo com os padrões da época, uma vez que o Técnico em Educação nunca teve um lugar definido no mercado de trabalho e o professor primário que tinha espaço de atuação nas primeiras séries do ensino fundamental, a rigor, não era preparado neste curso (p. 213).

O esquema 3+1 foi mantido em atuação da década de 1940, salvo com uns ajustes, até 1969. Essa ausência de regulamentações pode ser explicada pela permanência da Escola Nova como concepção orientadora da educação, já que, embora rivalizasse com a Pedagogia Tradicional desde a década de 1930, o que se expressou na elaboração do Manifesto dos Pioneiros de 1932, Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados, de 1959, e a Campanha em Defesa da Escola Pública, de 1958 a 1966, e conviveu com o surgimento da Pedagogia Libertadora, não houve alterações significativas na concepção dos cursos de licenciatura.

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (nº 4.024/61) o Conselho Federal de Educação, segundo suas atribuições, fixou o currículo mínimo de formação de professores nos cursos superiores e o curso de Pedagogia teve sua regulamentação definida pelo parecer do CFE nº 251/62, elaborado pelo professor Valnir Chagas. Existiam duas correntes contrárias em relação ao curso: uma defendia sua extinção, alegando a falta de conteúdo próprio, e outra sustentava a sua existência. Silva (2003, p. 36) explica que "a ideia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar a nível superior e a de técnicos em Educação em estudos posteriores ao da graduação". Não houve vencedores na disputa, pois Valnir Chagas deu razão às duas correntes, reconhecendo a procedência da polêmica, mas preferindo manter a formulação, postergando a definição da identidade.

Assim, formulou o Parecer CFE nº 251/1962, no qual fixou o currículo mínimo e a duração do curso que ficou assim constituído: "[...] sete matérias para o bacharelado, quais sejam: psicologia da educação, sociologia (geral e da educação), história da educação, filosofia da educação, administração escolar e mais duas matérias a serem escolhidas pela IES" (BRZEZINSKI, 2008, p. 213). Já a lista das opcionais, segundo Saviani (2008, p. 43) incluía disciplinas como biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional.

Até 1961 o curso permaneceu voltado à formação de técnicos educacionais, não aos professores das séries iniciais, exceto a formação nas disciplinas pedagógicas dos cursos secundários de formação de professores (curso Normal), configuração reforçada pelo Parecer nº 251/1962. Para as licenciaturas foi aprovado o Parecer nº 252/1962, que legislava sobre a formação do professor. "Continuava, portanto, a dualidade na Pedagogia: bacharelado x licenciatura. Aquele, formando o técnico, este formando o professor para a Escola Normal, ambos os cursos com duração de quatro anos" (BRZEZINSKI, 2008, p. 57). A regulamentação do esquema "3+1, portanto, deixava de vigorar. Em relação à qualidade da formação do pedagogo e dos licenciados em geral, tais pareceres são silentes.

A segunda reformulação ocorreu com o Parecer nº 252/69, pelo qual o CFE regulamentou que o curso deveria formar especialistas através das habilitações, criando-se a orientação educacional, administração escolar, supervisão e inspeção educacional. Assim, a identidade do curso estava ligada à de professores para o ensino normal e a de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas. Registre-se que o contexto do fim da década de 1960 viu-se marcado pela Pedagogia Tecnista implementada pelo regime militar.

Brzezinski (2008, p. 70) esclarece que, segundo o conselheiro Chagas, para a formação desses especialistas o curso deveria oferecer diversas habilitações. "Para

justificar essa diversidade, o parecerista assegura que a profissão que corresponde ao setor é única " a de professor da Escola Normal que por natureza, não só admite como exige "modalidades" diferentes de capacitação, a partir de uma base comum". O parecer provocou inversão da situação vivida pelo curso até então. A partir de 1962, o pedagogo era identificado como profissional que reduzia a educação à sua dimensão técnica, mas ele pode ser considerado como o mais importante diante da definição do campo de trabalho do pedagogo.

Sobre as consequências da reorientação pedagógica do regime militar com a adoção da Pedagogia tecnicista, comenta Saviani (2008, p. 89-90):

Essa pedagogia acaba impondo-se, a partir de 1969 – depois da Lei nº 5540, que reestruturou o ensino superior, destacando-se nesse quadro o Parecer nº 252/69, que reformulou o curso de pedagogia. Nessa reformulação, a influência tecnicista já está bem presente. O curso é organizado mais à base de formação de técnicos e de habilitações profissionais e refluí aquela formação básica, formação geral, que era a marca anterior do curso de pedagogia. Em 1971, vem a Lei nº 5692, com a tentativa de profissionalização universal do ensino de 2º grau. A influência tecnicista, então, impõe-se; é na década de 1970 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-USAID, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da pedagogia tecnicista.

Se até então os documentos legais não fizeram menção à qualidade dos cursos de formação dos professores, a partir da década de 1960 os parâmetros de qualidade da educação passam a ser confundidos com a qualidade empresarial, subordinando-a a lógica do mercado. Para Saviani (2008, p. 51), "a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos". O autor a denomina de "concepção reprodutivista de educação", cuja síntese expressa ao tratar das funções esperadas para os novos especialistas em educação formados pelo curso: "Cabe ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize a sua produtividade" (p. 51).

Na década de 1970 algumas ideias de Valmir Chagas elaboradas em 1962 foram lembradas quando ele propôs ao Conselho Federal de Educação a reestruturação dos cursos superiores de formação para o magistério. Iniciou-se o processo de redefinições quando, segundo Brzezinski (2008), foram elaboradas as indicações do Conselho Federal de Educação de nº 67/75 e nº 70/76, que discutiram sobre estudos superiores de educação e preparo de especialista em educação. Em seguida, foram propostas as indicações de nº 68/75, redefinindo a formação pedagógica das licenciaturas, e a de nº 71/76, regulamentando a formação superior de professores para Educação Especial, e deveria ainda regulamentar a formação, em nível superior, do professor dos anos iniciais da escolarização, incluindo também a pré-escola.

O conselheiro Chagas chegou próximo a efetivar a formação dos professores para as séries iniciais no ensino superior e do especialista em educação apenas

na pós-graduação, mestrado ou doutorado. Todavia, para Silva (2003), em nenhum momento o conselheiro fez referência à figura do pedagogo e ao curso, mesmo porque passou a chamá-lo de "licenciaturas das áreas pedagógicas". Em razão dessas mudanças, os educadores viam ameaça tanto para a extinção do curso quanto para a profissão do pedagogo.

[...] A extinção do Curso de Pedagogia encontrava justificativa, sobretudo, na tendência brasileira de centrá-lo na vertente profissionalizante, como campo prático, que mantém pouca relação com os estudos epistemológicos. Essa razão assenta-se na quase inexistência, até essa época, de estudos teóricos que tratassem a pedagogia como ciência unitária [...] (BRZEZINSKI, 2008, p. 82).

Valnir Chagas, em razão dessa possível extinção, fez aflorar novas ideias sobre o desenvolvimento do curso de Pedagogia e a identidade do pedagogo; assim, iniciou-se um novo processo de redefinições. Na década de 1980 várias experiências foram realizadas com sucesso no âmbito da pedagogia, dentre as quais está o pioneirismo das universidades federais, favorecendo a adoção do princípio da base comum nacional de formação de professores, a docência. Novas habilitações passaram a integrar os currículos do curso, pois visava formar o professor de alfabetização, da pré-escola, do ensino especial, dos anos iniciais de escolarização, entre outras (BRZEZINSKI, 2008). Essa nova base de formação de professores foi implantada em 1983 pela Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe), que se transformou em Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope).

4 | OS INDICADORES DE QUALIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA NA ATUALIDADE

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 trazendo novamente o curso de Pedagogia à pauta das discussões, recriando, assim, a identidade do pedagogo, isto é, a formação deste profissional desloca-se para o cotidiano da escola (SILVA, 2003). Já em 1999 foi inaugurado novo período para o curso, ou seja, o período dos decretos. O Decreto nº 3.276/99 no art. 3º enfatiza, segundo Silva (2003), que "a formação ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental se dará exclusivamente em cursos normais superiores", restando à pedagogia a função de preparar outro profissional da educação que não fosse o professor. Por sua vez, o Decreto nº 3.554/00 substituiu o termo "exclusivamente" por "preferencialmente", e com isso retoma-se as discussões frente às funções do curso de Pedagogia como licenciatura, mas um tanto desqualificado.

Silva (2003, p. 86) afirma que, em 2/2/2001, o documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de curso de Pedagogia reviu as funções do curso, propondo nova concepção, voltada a um

[...] curso aberto às várias áreas de atuação do profissional do pedagogo, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais e facultou às instituições de ensino superior a inclusão de áreas específicas de atuação do pedagogo em seus projetos pedagógicos, acompanhadas das respectivas competências e habilidades capazes de credenciá-lo ao exercício profissional.

O Ministério da Educação e a ANFOPE formularam o documento "Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Profissionais da Educação" que, de acordo com Silva (2003), indica como *lócus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superiores as universidades e suas faculdades/centros de educação. A docência é a base da identidade profissional dos profissionais da educação.

Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, atribuíram ao curso a responsabilidade de formar professores para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e escola normal e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas ou outras, conforme expresso em seu art. 2º:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, DCNP, 2006, p. 01).

A docência, a partir daquela legislação, não é restrita a ministrar aulas, mas articula a ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares, conforme consta no art. 4º:

Parágrafo Único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação das tarefas próprias do setor de educação;

II- Planejamento, execução coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III- Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, Resolução CNE/CP n. 01/2006).

Segundo a Resolução, para obter a formação profissional em Licenciatura em Pedagogia o estudante deverá frequentar curso de 3.200 horas distribuídas em 2.800 horas dedicadas a assistir aulas, seminários, pesquisas e consultas à biblioteca. Dentre essas 300 horas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Ensino Fundamental, 100 horas serão dedicadas às atividades teórico-práticas, como extensão e iniciação científica.

O processo de formação de pedagogos passa pela sobrecarga do currículo e a ausência de conteúdos específicos para cada área. Libâneo (2006) acredita que é difícil que um curso com essa duração possa formar profissionais com tantas especificidades, ou seja, professores, gestores, pesquisadores, especialistas..... O autor opina que, "[] para se atingir qualidade de formação, ou se forma bem um professor ou se forma bem um especialista, devendo prever-se, portanto, dois percursos curriculares entre si, porém distintos" (p. 82).

Nesse sentido, a pesquisa realizada entre 2012-2013 com os cursos de Pedagogia no estado de São Paulo por Pimenta; Fusari; Pedroso; Pinto (2017, p. 28) corrobora a afirmação de Libâneo:

As matrizes curriculares dos cursos de pedagogia refletem os mesmos problemas identificados nas DCN, ou seja, a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente. Consequentemente, a maioria desses cursos não dão conta de formar nem o pedagogo, nem, tampouco, o professor para os anos iniciais da educação básica e para a educação infantil.

Os parâmetros de qualidade da formação do pedagogo também não se encontram formulados nas diretrizes curriculares. Há, entretanto, alguns princípios que permitem aduzi-los, conforme constam em seus artigos:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de **interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.**

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à **construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;**

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, **com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;**

X - demonstrar consciência da diversidade, **respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras** (BRASIL, DCNP, 2006). (Grifos nossos).

As DCNs apontam a necessidade de superação da ideia de qualidade da educação ligada ao mercado de trabalho, mas vinculada ao compromisso e à responsabilidade social do pedagogo como exigência atual e, especialmente, a partir da promulgação da Constituição de 1988, que coloca a superação da marginalização e das diferenças sociais, políticas e econômicas como condição essencial ao país.

Por fim, menciona-se a Resolução nº 2, de 1/07/2015 que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para

a formação continuada que, embora não tenha revogado as diretrizes específicas do curso de Pedagogia, no art. 2º estende a aplicação das normas nela definidas à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil e no ensino fundamental, o campo da Pedagogia.

Em relação à organização curricular, não houve alteração da carga horária total, apenas a ampliação do estágio supervisionado - para 400 horas -, e das atividades teórico-práticas, como extensão e iniciação científica, que passou de 100 para 200 horas.

Por não tratar especificamente do curso de Pedagogia, as Diretrizes não explicitam proposição de currículo, mas consta no art. 5º a previsão de base comum nacional para a formação dos profissionais da educação, que deve ser orientada para o alcance do perfil do egresso descrito em seus nove incisos, complementada também pelo art. 7º que, em oito incisos complementa o repertório de informações e habilidades esperadas do egresso da licenciatura.

O art. 10 também referencia a base comum nacional dos cursos de formação de professores e nele consta o § 5º que, referindo-se ao curso de Pedagogia, prevê que na formação dos professores que atuarão na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental nas orientações curriculares "a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino [...]".

No que concerne à qualidade, objeto de análise do presente trabalho, a expressão foi citada catorze vezes no texto das diretrizes, sendo que em seis faz referência ao "padrão de qualidade" da educação; em cinco é usada como atributo da educação (educação de qualidade), uma citação refere-se à finalidade da educação (art. 3º, § 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da **qualidade social** da educação...) e, por fim, duas citações expressam o estado dos materiais a serem utilizados na educação.

A ideia de padrão de qualidade está expressa na Constituição Federal de 1988 como um dos princípios do ensino, diz respeito à definição de critérios para medir a qualidade da educação e envolve a variedade e a quantidade mínima, por aluno, de insumos necessários para assegurar a oferta adequada do processo ensino-aprendizagem, a relação custo "aluno" qualidade, tarefa tão necessária como complexa:

Há necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino-aprendizagem, há necessidade de mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos, mas, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores da qualidade devem ser levados em conta: a qualidade tem fatores extraescolares e intraescolares; é preciso considerar outros critérios também, subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente (GADOTTI, 2010, p. 17).

As considerações do autor sinalizam para a dificuldade de estabelecer tais

padrões de qualidade tendo em vista a própria indefinição dos termos e as diferenças significativas entre os níveis, etapas e modalidades de ensino que implicam em parâmetros também diferenciados para assegurar o ensino de qualidade e que representam um complexo e enorme desafio para a próxima década.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não se separa das demais dimensões e espaços da vida em sociedade, já que é um de seus elementos constitutivos e, portanto, influenciada pelas condições concretas em dado momento histórico que define a ordem econômica, social, cultural, política e, por consequência, a educacional. Assim, a análise da gênese do curso de Pedagogia e da memória dos traços da sua trajetória permitiu compreender que desde seu surgimento ele enfrenta dificuldades para constituir sua identidade, pois ela é frágil, sempre subordinada às funções que lhes têm sido atribuídas pela sociedade, que se constituiu em quatro períodos: período das regulamentações (1939-1972), o das indicações (1973-1978), o das propostas (1979-1998) e o dos decretos (1979-1998) (SILVA, 2003).

A análise dos documentos legais de sua criação e regulamentações permitiu perceber que o tema qualidade da educação e da formação do pedagogo não consta neles de forma expressa, mas os indicadores de qualidade do curso estão ligados à sua identidade, finalidades e o campo de atuação dos egressos. Há que se ressaltar que o tema esteve presente apenas nas Diretrizes Curriculares dos cursos de formação de professores, aprovada em 2015, onde se fez referência especialmente ao padrão de qualidade.

Diante dessas considerações, pode-se assegurar que a qualidade do curso de Pedagogia vem sendo balizada de acordo com as configurações assumidas em sua constante busca de resposta aos interesses da sociedade. Os indicadores de qualidade, por sua vez, vêm sendo igualmente estabelecidos a partir da busca de resposta a respeito de quem é o pedagogo, por meio da indicação de atividades do campo educativo que são direcionadas a ele. Como o currículo do curso vem sendo organizado historicamente na perspectiva do campo de trabalho, mantendo distanciamento das questões referentes ao estatuto teórico da própria pedagogia (SILVA, 2003), sua qualidade vem sendo aferida nessa mesma direção.

A história do curso e a sua identidade precisam ser compreendidas criticamente. O resgate de elementos socio-históricos que contribuíram na organização social e profissional do curso e, nele, dos pedagogos formados é fundamental quando se busca cursos com qualidade.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, A.E.S.Q.; CASTANHO, M.E.L.M. Educação, Inovação e o professor universitário. **Revista E-Curriculum**. São Paulo (SP), v. 2, n. 3, s.p., dez. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 18 de out. 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília (DF): Imprensa Nacional, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lde.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2010.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 16 nov. 2010.
- BERTOLIN, J. C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, (SP), v.14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a07v14n1.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 7. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2008.
- CUNHA, M.I.; PINTO, M. M. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009.
- DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF_PTPF_12_084.pdf. Acesso em: 10.out.2016.
- LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MOROSINI, M. C. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface - Comunic, Saúde, Educ.**, Botucatu (SP), v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/06.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.
- PIMENTA, S.G; FUSARI, J.C; PEDROSO, C.C.A; PINTO, U.A. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.43, n.1, p. 15-30, jan./mar. 2017.
- RIOS, T.A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.
- SCHEIBE, L.; AGUIAR, M.A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 220-239, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf> . Acesso em: 15 nov. 2010.
- SILVA, C.S.B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas(SP): Autores Associados, 2003.
- SOBRINHO, J.D. Universidade: projeto, qualidade, avaliação e autonomia. **Pro-Posições**, v.3, n.1,p.

7-17, 1992.

SOUZA, V.C. Qualidade da formação de pedagogos na perspectiva da oferta do Parfor Presencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 81-96, jan./mar. 2017.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. 10. ed. Campinas(SP): Papyrus, 1995.

SOBRE OS ORGANIZADORES

KEYLA CHRISTINA ALMEIDA PORTELA - Secretária Executiva formada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Licenciada em Língua Inglesa e Espanhola pelo Centro Universitário de Varzea Grande – UNIVAG. Especialista em Linguística Aplicada pela Unioeste, Especialista em Gestão de Processos e qualidade pela Uninter, Especialista em Recursos Humanos pela Uninter, Especialista em Gestão de projetos pela Uninter, Especialista em Gestão e Docência em Ead pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Especialista em Didática do Ensino Superior pela Unipan, Especialista em Formação de professores pela UTFPR. Especialista em MBS – Master Business Secretaries pela Uninter. Mestre em Educação pela Universidade de Lisboa e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCSP). Desenvolve trabalhos nas áreas de educação, ensino e gestão. Atualmente é docente do Instituto Federal do Paraná – Campus Assis Chateaubriand. E-mail para contato: keylaportela@bol.com.br

ALEXANDRE JOSÉ SCHUMACHER – Secretário Executivo formado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Bacharel em Administração de Empresas com Habilitação Administração Hospitalar; Tecnólogo em Comércio Exterior; Doutor com menção internacional em Economia e Direção de Empresas; Tese resultante do processo de doutoramento foi premiado internacionalmente no prêmio “Adalberto Viesca Sada” pela Universidade de Monterrey no México no ano de 2015; possui Mestrado em Administração de Empresas; Especializações Lato Sensu em: Comércio Exterior para Empresas de Pequeno Porte; Docência no Ensino Superior; Administração e Marketing; MBA em Planejamento e Gestão Estratégica; MBA em Administração e Gerência de Cidades; Gestão Escolar; Administração em Agronegócios.. Já atuou como consultor em grupos empresariais em setores específicos; realiza palestras em conferências em temas específicos relacionados a sua área de formação e de desenvolvimento de pesquisas. É Pesquisador de temáticas relacionadas com as empresas familiares e suas dinâmicas. É Practitioner em PNL e Hipnose Moderna. Atualmente é docente do Instituto Federal do Paraná – Campus Assis Chateaubriand. E-mail para contato: alexandre.jose.schumacher@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise do Discurso 174, 175, 182

Avaliação contínua 37, 42

Avaliação da Educação Básica 49, 51, 52, 58, 59, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 191, 258, 262

Avaliação institucional 47, 73

B

Bases Tecnológicas 14

C

Cidadania Planetária 98, 99

Conectivismo 86, 87, 89, 93, 94, 95, 96, 97

Construcionismo 86, 87, 88, 89, 91, 93, 96

Currículo Escolar 137

D

Debate Paradigmático 115, 116

Desenvolvimento profissional 149, 153, 155, 160

E

Educação de Jovens e Adultos 14, 107, 209, 210, 214, 217

Educação Domiciliar 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207

Educação Profissional e Tecnológica 105, 106, 109, 113, 114, 362

Estado neoliberal 49, 57

Estratégias de ensino-aprendizagem 105

F

Formação continuada 114, 338, 343

Formação de professores 13, 36, 135, 149, 362

Formação omnilateral 105

G

Graduação presencial 37

I

Identidade Cultural Negra 137

Informática Educativa (IE) 86
Informática na Educação 1, 13, 87
Inovação Pedagógica 161, 167
Instrucionismo 86, 87, 88, 89
Internet das Coisas 14, 15, 17, 18, 21, 23, 24

L

Literatura infantil 174

M

Meritocracia 49, 58

P

Paulo Freire 17, 93, 119, 123, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 148, 210, 220, 234, 307, 324, 330

Pensamento Complexo 329, 338, 339, 340, 341, 342, 346, 347

Perfil Computacional 1

Performatividade 149

Políticas públicas de avaliação 49, 73

Prática docente 25

Projeto de Vida 98, 101, 102

Projeto político-pedagógico 73

R

Regulação social 149

Ressignificações 149

S

Saúde Comunitária 98, 102, 104

Saúde Ecológica 98, 101, 102, 103, 104

Socialização 199

T

Tecnologias e Mídias digitais 338, 343, 347

Transdisciplinaridade 263, 267, 272, 274, 326, 327, 329, 332, 337, 348

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-553-2



9 788572 475532